

¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?

Beatriz Pujato



Colección
Leer y escribir

Colección
Leer y escribir +

El ABC de la alfabetización

¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?

Beatriz Pujato



Pujato, Beatriz
El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?
- 1a ed. - 4a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.
172 p.; 21x15 cm. - (Leer y escribir + / Beatriz Actis)

ISBN 978-950-808-578-8

1. Alfabetización. I. Título
CDD 374.012

Colección Leer y escribir +
Directora: Beatriz Actis

1ª edición, enero de 2009
4ª reimpresión, abril de 2013

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN N° 978-950-808-578-8

Coordinación editorial: Laura Di Lorenzo
Diseño editorial y tapa: Lucas Mililli

Este libro se terminó de imprimir en abril de 2013
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel: 0341 4372505
Email: fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina



Índice



Palabras previas

Durante el año 2002, fui convocada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, más precisamente por la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular, para desempeñarme como coordinadora del Proyecto de Alfabetización Inicial y Avanzada en la Jurisdicción Santa Fe. El tema siempre me había interesado; comencé a indagarlo en la década del noventa, cuando ejercí la coordinación del plan MEB (Maestros de Enseñanza Básica-OEA) en la institución donde trabajaba, la Escuela Normal Superior de Santa Fe. Posteriormente, por interés personal y profesional, seguí de cerca la temática, aunque mi especialidad, inicialmente, se refería en particular al Nivel Inicial.

Por supuesto, me sentí honrada por la convocatoria, la acepté y de inmediato me integré al equipo que llevaba a cabo el programa denominado "La Escuela y la Alfabetización Inicial y Avanzada", proyecto de alcance nacional que tenía como objetivo común la tarea de mejora de la alfabetización, estrategia prioritaria para enfrentar el fracaso escolar a través de una labor integrada.

A tal fin, me sumé a un grupo de destacados profesionales con quienes trabajé en la elaboración de escritos sobre el tema. Mi participación estuvo centrada en la redacción de los documentos "Alfabetización" e "Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización" a través de los cuales se aportaron lineamientos orientados a colaborar con los diferentes Institutos de Formación Docente (Nivel Inicial y EGB) que tuviesen el

propósito de instalar este aspecto fundamental de la enseñanza dentro de la formación de maestros.[1]

La experiencia fue muy importante pues me permitió el contacto directo con docentes de todos los niveles educativos, sobre todo con aquellos formadores de docentes que se desempeñaban en el área de Lengua en los Institutos Superiores de la Provincia. También me posibilitó el intercambio de opiniones con especialistas de otras provincias y referentes nacionales que estaban investigando este tema.

Además, durante ese tiempo, tuve la oportunidad de realizar una tarea de análisis de muchos cuadernos[2] de alumnos de escuelas privadas y públicas correspondientes a los primeros años de escolaridad con el objetivo de observar el tipo de actividades que se llevaban a cabo durante el proceso de adquisición de la lengua escrita, tarea que fue esclarecedora para abordar la reflexión sobre la práctica docente.

El resultado de toda esta labor me sirvió de base para redactar el presente libro; los conceptos fundamentales sobre alfabetización son los acordados en aquellas jornadas de reflexión sobre la materia[3]. He incorporado, además, aspectos que fueron apareciendo durante el contacto directo que tuve con maestros y alumnos avanzados de los Institutos; he buscado respuestas a preguntas habituales que suelen formular los docentes en ejercicio, y he intentado hacer algunas sugerencias respecto de la práctica de la enseñanza de Lengua, sobre todo en lo que se refiere a los primeros años, los destinados a desarrollar el proceso de alfabetización inicial.

La intención de este trabajo es la de reunir práctica y teoría, a fin de hacer más comprensible para los estudiantes los aspectos referidos al proceso de enseñanza de la lengua escrita y cooperar con los docentes en la esforzada labor de alfabetizar. Por lo tanto, no pretende ser un escrito para investigadores ni especialistas, sino para aquellos que están o estarán en la tarea diaria de la escuela.

---

1. Los datos completos de estos documentos son: "Alfabetización" (agosto de 2003) e "Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización" (octubre de 2003), Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe; Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular; Cabecera Santa Fe RFFDC.
2. Realizamos el análisis de más de trescientos cuadernos de clases y de tareas de niños que cursaban el primer y segundo ciclo de la escuela primaria.
3. De acuerdo con los criterios y lineamientos trabajados en el Seminario Federal "La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora". Buenos Aires, septiembre de 2002. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Capítulo 1

Alfabetización

"El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012) representa una nueva oportunidad para fomentar con renovado vigor el objetivo del alfabetismo universal bajo el lema 'La Alfabetización como Libertad'. Asimismo, este lema refleja el hecho que en décadas recientes el concepto de alfabetización ha evolucionado más allá de la noción simplista que la define como un conjunto de destrezas técnicas de lectura y escritura hacia un concepto pluralista, compuesto por la gran diversidad de significados y dimensiones que estas destrezas, cuyo valor es innegable, pueden adoptar."

UNESCO (2004)

Una cosa es indiscutible, saber leer y escribir nos hace sentir seguros, nos da la posibilidad de acceder a la información, de elegir el campo del conocimiento que queremos aprender, de entender el mundo donde estamos inmersos. Esto ocurre porque la lengua escrita no sólo es fundamental para la sistematización del conocimiento, para su posterior conservación y transmisión sino que, además, es la herramienta más poderosa dentro del ámbito social, cultural y hasta económico.

En un sentido estricto, saber leer y escribir nos da patente de alfabetizados, no obstante, el proceso de alfabetización es largo y complejo, dura toda la vida, ya que siempre aparecen nuevos textos e innovaciones en la forma de escribirlos. A medida que avanzamos en el camino que nos constituye como lectores y escritores, a medida que nos especializamos en una rama del saber, más tenemos que aprender a familiarizarnos con las distintas

maneras de tratamiento de la información. Por lo tanto, cuando conocemos las primeras letras, estamos dando los primeros pasos del arduo pero mágico tránsito desde la alfabetización inicial hacia la alfabetización avanzada.

> Las definiciones coinciden en establecer que la palabra **alfabetización** hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para alcanzar los conocimientos y acceder a la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia.

Estar alfabetizados hoy significa, en principio, poder leer, escribir, poseer capacidades para el cálculo y la numeración aplicadas al contexto socio-histórico que es el que demanda estas competencias. En realidad, siempre ha sido así, los conocimientos implicados en la alfabetización han cambiado acorde a las demandas de la sociedad.

Se sabe, por ejemplo, que en los siglos XVII y XVIII, poca gente dominaba la lengua escrita, los que leían debían demostrar capacidad para decodificar palabras en voz alta, sin exigencia alguna respecto de la interpretación y aplicación de la información. Pasados los años, cuando los grupos sociales más acomodados accedieron a la educación, se esperaba de ellos que fueran capaces de leer en silencio, comprender y responder preguntas sobre lo leído. Luego, a las aptitudes anteriores se les incorporó la exigencia de que el alfabetizado pudiera sacar conclusiones del material leído (Resnick, 1999).

> En la actualidad, se considera a la alfabetización como proceso permanente y progresivo. A medida que se desenvuelve, permite, al sujeto alfabetizado, acceder a los conocimientos, desarrollar capacidades específicas y entrar a la cultura de lo escrito con todo lo que ello supone.

En los últimos años, el término alfabetización ha sido redefinido al intentar relacionarlo con los saberes que se consideran esenciales para que

una persona se desempeñe eficazmente durante el tercer milenio. Se habla de alfabetización científica, alfabetización informática, alfabetización tecnológica, y hasta de alfabetización emocional, utilizando la palabra alfabetización en un sentido amplio, metafórico (Braslavsky, 2004), con la intención de indicar que todos los sujetos, sin distinciones, deberíamos poseer destrezas básicas en estas áreas.

Se coloca, así, a la educación, frente a nuevos desafíos, y se genera el debate respecto de la responsabilidad que tiene la escuela pública en la formación de sujetos capaces de responder a los requerimientos que los nuevos tiempos exigen.

Sin embargo, los organismos internacionales (UNESCO, 2004) entendidos en esta problemática sugieren recuperar el sentido primordial de la palabra alfabetización, aquel que hace referencia al aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura. De esta manera lo consideraremos en este libro, ubicándonos estrictamente en la etapa específica y primordial de la alfabetización inicial orientada a las competencias vinculadas al texto escrito.

✚ Aclarando términos

El grado de alfabetización alcanzado por los habitantes de una comunidad es diverso. En la sociedad coexisten personas que no saben leer ni escribir, **analfabetos puros**, con aquellos que, si bien han asistido a la escuela, no pueden gestionar su propia escritura y leen deletreando porque no comprenden o comprenden fragmentariamente el texto, **analfabetos funcionales**.

El aprendizaje del lenguaje escrito puede comenzar antes del ingreso escolar y continuarse toda la vida, es decir, fuera del marco de la educación formal existe un proceso asistemático a través del cual todos podemos enriquecer nuestros saberes al estar inmersos en situaciones diversas de lectura y escritura.

También los chicos inician el camino hacia la alfabetización antes de incorporarse a la escuela, podemos observar cómo adquieren conductas de lectura y escritura, básicamente, si las ven en su entorno. Estas conductas, que son parte del proceso alfabetizador, suelen apreciarse en el período preescolar y se constituyen en base fundamental sobre la que se asienta la evolución posterior. A esta etapa se la denomina **alfabetización emergente**

o no convencional, y es un punto de partida a tener en cuenta para plantear el proceso formal de enseñanza.

El último año del Nivel Inicial y los primeros años del nivel primario permiten el ingreso a la llamada **alfabetización inicial**, período durante el cual se sientan las bases para el aprendizaje de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura así como de los conocimientos de todas las áreas del currículum.

Durante este lapso, los niños comienzan su proceso de adquisición de la lengua escrita, y los contenidos de Lengua que se aprenden sientan las bases y condiciones para el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas curriculares. Es por ello que las instituciones deben focalizar la mirada en esta etapa, para optimizar los procesos de enseñanza que allí se producen y garantizar que los aprendizajes sean sólidos y permanentes.

Más adelante, cuando ya se consolidan los conocimientos adquiridos y se logran estrategias personales para realizar lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, podemos afirmar que se ha iniciado la denominada **alfabetización avanzada**. Ésta permite la modificación y perfeccionamiento del habla y la escucha y favorece el desempeño autónomo y eficaz dentro de la sociedad. Posibilita, además, que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia. En la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos, los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes.

El logro de la alfabetización inicial en una sociedad es un objetivo importante; pero es la alfabetización avanzada la que permite a los individuos jugar un papel fundamental en la vida de una sociedad. Por esto, la cuestión referida a la alfabetización y la distinción respecto de sus etapas emerge como una temática a clarificar desde lo institucional y a sincerar desde lo pedagógico.

Si los estudiantes consiguen superar los escalones anteriormente indicados, ingresan a la llamada **alfabetización académica**, extenso período que suele comenzar cuando el estudiante llega a los estudios superiores y permanece allí durante toda la vida. Otorga la posibilidad de acceder a textos científicos específicos pertenecientes a determinados campos del saber. En ocasiones, los alumnos revelan durante esta etapa todas las falencias que arrastran de las fases anteriores, lo que origina la extensión de tiempo en el alcance del título de grado o, a veces, el abandono de la carrera elegida.

El proceso, sintetizado tan brevemente, no es lineal, generalmente se ve obstaculizado por múltiples factores; algunos externos al ámbito estrictamente escolar, como la condición social y económica, las expectativas familiares respecto de los logros; y otros, internos a la escuela.

Los factores externos son importantes pero no son determinantes del fracaso escolar. Sí parecen serlo aquellas causas que pueden ser atenuadas desde la escuela, entre ellas, las originadas por los contrastes entre los niños de sectores medios y de sectores desfavorecidos respecto de:

- las formas comunicativas del hogar y las del aula,
- la participación en situaciones de alfabetización anteriores al ingreso a la escuela,
- el conocimiento sobre los usos sociales de la escritura, el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

La variable cultural y lingüística, los diferentes ritmos de aprendizaje predisponen al fracaso. Es una tarea difícil para los docentes asumir la diversidad como riqueza y la diferencia entre los aprendizajes previos de los alumnos como insumo para planear las actividades diarias en la escuela. Sin embargo, sigue siendo una tarea que vale la pena realizar porque redunda en el desarrollo de la autoestima y de la identidad de los niños.

✚ La alfabetización según la UNESCO

La UNESCO es una organización internacional con función normativa que proporciona definiciones genéricas sobre alfabetización y estrategias de alfabetización, y realiza sugerencias sobre la creación de entornos apropiados para la tarea alfabetizadora.

Como estas declaraciones son tenidas en cuenta por los gobiernos y, en consecuencia, por las instituciones educativas, consideré relevante comentarlas.

En el documento "La Pluralidad de la Alfabetización y sus implicancias en Políticas y Programas" (2004) esta organización afirma:

> "La manera como se defina la alfabetización se verá reflejada en las metas y estrategias adoptadas y en los programas diseñados por los encargados de elaborar políticas, así como también

en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en los programas de estudio y en los materiales utilizados por los docentes en ejercicio" (UNESCO, 2004).

Esta aseveración se ve confirmada a través del recorrido histórico que en este mismo texto se realiza y donde se dan pruebas evidentes de la función que esta entidad ha tenido en los planes de alfabetización, como veremos a continuación.

Desde su fundación en 1946, la UNESCO ha promocionado internacionalmente la acción alfabetizadora y, en su informe sobre *Educación Fundamental* de 1947, consideró a la alfabetización como un derecho que les corresponde legítimamente a todas las personas.

Al correr de los años, el concepto sobre alfabetización fue cambiando y, durante las décadas de los 60 y 70, esta organización se hizo eco de los requerimientos que ese momento histórico exigía. Estas demandas llevaron a un primer plano las distintas formas en que se vinculaba el desarrollo de las destrezas de lectura, escritura y aritmética con la productividad. Se dio origen, entonces, al concepto de "alfabetización funcional", conectándola con el progreso socioeconómico y ampliando el concepto de alfabetización.

Corría 1975, cuando Paulo Freire fue distinguido por la UNESCO por su labor alfabetizadora. Este educador le otorgó una dimensión política a la alfabetización, ya que desarrolló una metodología cuyas bases estaban asentadas sobre acciones culturales que debían ser evidentes para el educando permitiéndole cuestionar el porqué de las cosas a fin de cambiarlas y mejorarlas. Su método denominado "concientización" (Freire, 1972), relacionó la alfabetización con la política, desplazándola más allá de las estrechas fronteras socioeconómicas establecidas por la alfabetización funcional.

En las décadas de los 80 y 90, su trabajo sirvió de fundamento a una reflexión más profunda sobre el significado de la alfabetización, su forma de adquisición y su puesta en práctica.

Durante el Año Internacional de la Alfabetización, celebrado en 1990, la UNESCO, junto a la comunidad internacional, promulgó la Declaración de Educación para Todos (1990) e introdujo el concepto de alfabetización como parte de un continuo que abarca la educación formal y no formal de niños, jóvenes y adultos. Este concepto, junto a los "cuatro pilares de la educación" —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser— propuestos por la Comisión Internacional de Educación

para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), se encuentra estrechamente vinculado al concepto de "aprendizaje durante toda la vida".

Posteriormente, en una serie de pronunciamientos internacionales, tales como la Declaración de Hamburgo sobre Aprendizaje de Adultos (1997), el Marco de acción de Dakar (2000) y la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2002), se identificó la naturaleza cambiante de la alfabetización como un elemento clave del aprendizaje que tiene lugar durante toda la vida en un entorno contextualizado.

Es decir, al relacionar la alfabetización con las nociones de identidad cultural, derechos humanos, equidad, ciudadanía y desarrollo socioeconómico, se hicieron necesarias acciones alfabetizadoras contextualizadas y centradas en el educando.

Sin embargo, incluso estas nociones no fueron lo suficientemente amplias como para captar la complejidad y diversidad de la alfabetización en todo su espectro de adquisición y puesta en práctica.

En 2003, durante una reunión de expertos internacionales convocada por la UNESCO, se propuso una definición —principalmente con fines evaluativos— en los siguientes términos:

> "Alfabetización es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales."

Esta declaración se refiere a las formas de utilización de los saberes que, dentro del grupo de pertenencia, hacen las personas, quienes adquieren la alfabetización y la ponen en práctica con distintos fines y bajo diferentes circunstancias. Esto está determinado por la cultura, la historia, la lengua, y las condiciones socioeconómicas de los sujetos.

En esta definición se abandona definitivamente la noción de alfabetización como un conjunto de destrezas técnicas y se la proyecta dentro de una dimensión social, como fenómeno situacional y dinámico. De la misma manera se hace hincapié en su diversidad lingüística y cultural.

✚ Las prácticas de alfabetización

La forma como los sujetos logran alfabetizarse es diversa, así como lo son las circunstancias en que la acción alfabetizadora se desarrolla y los métodos que se utilizan para lograr el objetivo.

Según la UNESCO, en la actualidad se deben buscar métodos y estrategias variadas que tengan en cuenta los conocimientos de los alfabetizandos así como sus necesidades individuales, las particularidades de su medio ambiente y las características de su cultura.

Otras organizaciones internacionales, como la UNICEF y las Naciones Unidas, también le han conferido a la alfabetización un lugar central dentro de las estrategias que los gobiernos de todos los países deben llevar a cabo en contra de la pobreza. Estas entidades consideran que la clave del éxito de los esfuerzos globales en pro de la alfabetización reside en el interior de los propios países.

Además, han expresado que, para que la implementación de estos planes sea exitosa, se debe contemplar la alfabetización como

> "[...] el núcleo central de todos los planes, acciones y programas. Cada uno de ellos debe abordar la alfabetización en términos de la igualdad entre los géneros y las necesidades de quienes no tienen acceso a una educación de calidad —los niños y adolescentes no escolarizados y los jóvenes y adultos analfabetos—" (UNESCO, 2004).

Ya indicamos la importancia que los poderes políticos le otorgan a las declaraciones que realizan estos organismos internacionales, por lo tanto, la mayoría de los países latinoamericanos han originado proyectos dentro de las acciones de educación formal que tienen como eje la alfabetización.

Estos proyectos intentan seguir las siguientes estrategias sugeridas por esta organización a fin de lograr el objetivo:

- "situar la alfabetización como elemento central de los sistemas educativos nacionales y de los esfuerzos de desarrollo;
- otorgar la misma importancia tanto a las modalidades de educación formal como a las de educación no formal;

- fomentar la creación de un entorno que apoye los usos de la alfabetización y de una cultura de lectura en la escuela y en la comunidad local;
- garantizar que la comunidad local participe en los programas de alfabetización y que los entienda como algo propio;
- crear entornos alfabetizados sustentables y expansibles
- mejorar la calidad de vida" (UNESCO, 2004).

Condiciones para alfabetizar

El documento que estamos comentando establece que, para lograr un ambiente adecuado capaz de enmarcar apropiadamente las acciones de alfabetización, se deberían orientar las acciones de forma tal que los niños y todos los alfabetizandos puedan interactuar con textos escritos. Todos usamos la alfabetización de diferentes maneras, lo hacemos cuando debemos leer señales de tránsito, itinerarios, formularios administrativos, cuentas bancarias, calendarios, listas de compras, afiches, tarjetas, cartas, libros, revistas, periódicos, televisión, "e-mails" o sitios de internet.

La existencia en el hogar, en el aula, en el lugar de trabajo y en los demás espacios comunitarios de entornos alfabetizados capaces de estimular al individuo, son elementos esenciales para facilitar los distintos usos de la alfabetización.

La UNESCO recomienda a todos los países interesados en la acción alfabetizadora tomar las siguientes acciones para crear entornos apropiados:

- "fomentar y garantizar la libertad de expresión y comunicación;
- mejorar el acceso a los medios de expresión y comunicación, como los periódicos, la radio, la televisión y las tecnologías de información y comunicación;
- brindar apoyo a los individuos y a las comunidades en el desarrollo de la capacidad para gestionar y producir materiales de contenido local que contribuyan a la expresión y comunicación escrita en conjunción con las artes visuales, la danza, la música, la narración de cuentos y el teatro, donde también tenga un espacio la información electrónica;
- crear y prestar apoyo a las bibliotecas locales;

- fomentar políticas multilingües y multiculturales, particularmente en el ámbito de la educación;
- lograr que los grupos comunitarios, las familias y los individuos, las organizaciones de la sociedad civil, las universidades e institutos de investigación, los medios de comunicación y el sector privado, contribuyan a impulsar iniciativas orientadas al desarrollo de entornos alfabetizados" (UNESCO, 2004).

Como hemos visto, el concepto de alfabetización es complejo; de la misma manera, las acciones tendientes a lograr un pueblo alfabetizado pueden ser consideradas espinosas por las diversas cuestiones implicadas. Sin embargo, los gobiernos deberían atender al mejoramiento de las propuestas de enseñanza a fin de fortalecer y facilitar el proceso de alfabetización de los individuos y particularmente de todos los niños.

¿Y en nuestras escuelas?

Últimamente, la mayoría de los temas antes comentados han llegado a nuestras instituciones educativas y han sido objeto de reflexión en todos los niveles de enseñanza. Hemos escuchado hablar de alfabetización inicial, avanzada, académica en muchas reuniones plenarias llevadas a cabo en las escuelas, que han tenido como eje esta temática.

Es decir, las organizaciones internacionales se pronuncian respecto de la alfabetización, estas declaraciones son tenidas en cuenta por aquellos que tienen poder de decisión y éstos las transmiten a los educadores. Sin embargo, estas afirmaciones y sugerencias llegan de diferente manera a las escuelas, filtradas, desdibujadas, mediatizadas por los actores implicados.

Nuestro país no es una excepción; también aquí los problemas de alfabetización parecen estar originados, por un lado, en la ausencia de una intervención sólida y sostenida desde las formulaciones de política curricular, la formación docente, los acuerdos institucionales y las prácticas de enseñanza; y por otro, en una acumulación de prácticas tradicionales, ritualizadas y ausentes de reflexión que se hacen presentes en las aulas junto a una creciente insatisfacción con los logros de los alumnos, con los niveles de conocimientos con que ingresan y egresan.

Estamos en un marco de perspectivas desencontradas en el que aparecen muchas confusiones, cierta escasez de conocimiento profesional y una desigual colaboración por parte de todos los actores comprometidos en la acción alfabetizadora y transformadora dentro de las escuelas.

Este panorama de desconcierto se profundiza en aquellas instituciones cuya población escolar está entre los grupos que se consideran socialmente comprometidos, los que también están más ligados al fracaso durante el período escolar.

Las cuestiones antes indicadas y, en algunos casos, la ausencia de un proyecto alfabetizador en las escuelas permiten explicar por qué el proceso suele estar lleno de obstáculos. Las acciones dispares, desordenadas, individuales no benefician el camino hacia la alfabetización, es decir, entender el dominio de la lengua escrita sólo como una técnica instrumental que la maestra de los primeros años de escolaridad o la maestra de Lengua deben enseñar origina una lentificación del paso hacia la alfabetización.

Al respecto dice E. Ferreiro:

> "La idea de que la alfabetización acaba en los dos primeros años de la primaria impide ver cuál es la tarea alfabetizadora propia de los niveles siguientes, impide ver que la alfabetización es un proceso y no un estado que se logra de una vez por todas. Entonces, seguiremos quejándonos de que el nivel anterior no hace lo que hace y nunca haremos lo que nos toca hacer. Efectivamente, llegan mal pero también es cierto que aunque lleguen bien uno tiene que seguir alfabetizando. Ese asunto de 'llegan mal', 'cada vez saben menos', no me parece un diagnóstico correcto. Cada vez que alguien usa la escritura para algo y pide que se escriba algo para algo está vinculándose con la alfabetización. Cualquier profesor, el de Historia, Ciencias Naturales, el que sea, tiene que preguntar si los alumnos entendieron o no y si no entendieron analizar qué pasó. Y no, simplemente: 'no lo entendieron, profesor de Lengua, ocúpese'. No" (Ferreiro, 2003a).

Modificar y allanar las dificultades que emergen en el proceso alfabetizador no es una labor sencilla, sin embargo, puede lograrse si se articulan las tareas de tal forma que el trabajo se lleve a cabo interdisciplinariamente, a través de un proyecto coherente, sistemático y reflexivo del que se sientan responsables todos aquellos que participan en la tarea educativa de la escuela.

Otras consideraciones

Como dijimos antes, el proceso alfabetizador puede desarrollarse en la escuela o fuera de ella. Según donde se realice adquiere características diferentes.

- Los aprendizajes que se adquieren fuera del contexto escolar son significativos e influyen tanto que pueden llegar a obstaculizar o beneficiar el camino de los niños hacia la alfabetización. En la actualidad, conviven los avances científicos y tecnológicos junto a las convulsiones sociales (marginalidad, pobreza, violencia) y esto tiñe especialmente el proceso educativo de los alumnos y lo transforma.

- La escuela, como institución, refleja los cambios sociales y los intereses materiales e ideológicos de los centros de poder. Éstos son quienes, a su vez, realizan las modificaciones dentro del sistema educativo y originan situaciones que filtran el proceso alfabetizador.

- La heterogeneidad de la población infantil que asiste a la escuela se evidencia en los saberes diferentes que los chicos han adquirido en sus contextos de pertenencia así como en las dispares condiciones de esos aprendizajes. Esto también tiene consecuencias, tanto en los niños como en las acciones específicas de enseñanza y aprendizaje

Por lo tanto, si bien la alfabetización supone el aprendizaje de la lectura y la escritura, el modo de desarrollarla, así como la forma de emplear las habilidades que implica, dependen de circunstancias sociales y culturales concretas.

No todos los chicos hacen un camino lineal hacia la adquisición de la lectura y la escritura, muchos de ellos fracasan y egresan del sistema o, aunque permanezcan dentro de él, no alcanzan el nivel de alfabetización necesario para seguir aprendiendo.

Los niños que persisten en el proceso no sólo aprenden a leer y escribir, sino que incorporan modos específicos de trabajo intelectual, aprenden una escucha sistemática, aprenden a concentrarse, y así desarrollan el tipo de atención que es necesario para el proceso continuo de alfabetización. Asimismo, es durante la educación formal cuando el proceso alfabetizador se vuelve regular, ordenado, pues las instituciones son las responsables de las propuestas en cuanto a contenidos, metodologías, posibles cronogramas y articulación de actividades.

Estas apreciaciones ponen en evidencia todo lo amplio, integrador, abarcativo que es el proceso alfabetizador, proceso de desarrollo lingüístico, social, comunicativo, que no culmina cuando el niño ha alcanzado un primer dominio del lenguaje escrito, sino que es en ese momento cuando recién comienza.

Capítulo 2

Conocimientos implicados en el proceso alfabetizador

"No basta saber que tal tipo de objeto se llama diccionario, enciclopedia, libro de cuentos, importa saber cómo se organiza la lengua para convertirse en un cuento, un poema, una definición, etc. Entender qué es lo que hace que sean ese tipo de objeto y no otro y cómo se hace un uso funcional de esos objetos. Entrar en la cultura escrita es un proceso muy largo, que se prolonga toda la vida."

Emilia Ferreiro (2000)

Los educadores somos los que llevamos a cabo, de manera formal, el proceso alfabetizador inicial de los niños, y muchas veces, somos también quienes lo obstaculizamos. Esto suele ocurrir porque algunos docentes:

- consideran que para leer y escribir los chicos deben poseer un solo conocimiento: el conocimiento sobre el sistema de escritura;
- no tratan adecuadamente los factores culturales y cognitivos implicados en el proceso de alfabetización;
- no poseen claridad respecto del origen cultural de la lengua escrita;
- no tienen en cuenta la heterogeneidad del grupo clase a cargo.

Cuando los chicos evolucionan en la adquisición de la lengua escrita, están conquistando un bien cultural diferente a aquellos que han adquirido naturalmente, por ejemplo, cuando aprendieron a escuchar y a hablar.

La escritura y, por ende, la lectura son actividades creadas por la civilización y la cultura.

Los alumnos que aprenden la lengua escrita, por un lado, deben entenderla como producto cultural, lo que supone el desarrollo de una visión especializada, la visión alfabética, además del desarrollo de la conciencia fonológica y ortográfica, como veremos más adelante en este libro.

Por otro lado, el contacto con situaciones de escritura les permitirá hacerse de una memoria de palabras escritas, les ayudará a construir un léxico habitual, de la misma manera que les posibilitará entender la relevancia social de la escritura como herramienta de comunicación y la especificidad de los textos como productos discursivos.

Sin embargo, algunos docentes no tienen en cuenta todos estos aspectos y producen una serie de intervenciones didácticas faltas de significación por lo mecánicas e irreflexivas, las que evidencian el descuido con que se tratan los otros conocimientos implicados en el proceso alfabetizador.

La lengua escrita es un lenguaje con función social que nos permite contar con una forma de representar el mundo y de expresar ideas, por lo tanto, si sólo la concebimos como una técnica para saber trazar las letras, saber el abecedario y repetir palabras aisladas, estamos involucrando una parte limitada de algo tan complejo como es el proceso de adquisición de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

En general, cuando se piensa en alfabetización, de inmediato surge aquella escena donde una maestra propone a sus alumnos la escritura de palabras como las siguientes: "mamá", "oso", "asa", o de oraciones tales como "Ese oso se asoma" o "Mamá sala la masa sosa". Esto ocurre tanto

si recuperamos nuestras experiencias escolares como si miramos los cuadernos de clases de los niños, donde aún hoy aparecen estos escritos.

Ha pasado mucho tiempo desde aquellas investigaciones de Emilia Ferreiro (1979) sobre las escrituras infantiles que explicaban cómo adquieren los chicos la escritura alfabética. Sin embargo, en las escuelas parece que nada ha cambiado o ha cambiado muy poco; se sigue entendiendo la lengua escrita como transcripción del código oral, como una mera técnica y se prioriza, entonces, la adquisición de las letras para formar palabras aisladas que se repiten tantas veces hasta que se "fijan en la memoria".

Estas actitudes son defendidas por aquellos docentes que sostienen que para poder escribir los chicos tienen que conocer todas las particularidades del sistema de escritura. Sin duda, es así y nadie se atrevería a pensar lo contrario cuando se trata de escritura convencional, pero **conocer el sistema no es suficiente, se necesita también entender para qué escribimos y cómo debemos producir un texto escrito**.

Es decir, es conveniente que los alumnos, durante sus primeros años de escolaridad obligatoria, conozcan: a) qué unidades del lenguaje representan las grafías; b) la orientación de la escritura; c) las letras —las distingan y las tracen—; d) los sonidos que forman las palabras orales; e) las relaciones entre los sonidos constitutivos de las palabras orales y las letras de las escritas; f) las características de estas relaciones; g) las particularidades gráficas y las convenciones que rigen el sistema de escritura.

Estos aspectos son atendibles y responden a uno de los conocimientos implicados en el proceso alfabetizador sobre el cual nos explayaremos más adelante: el conocimiento sobre el sistema de escritura. No obstante, también existen otros conocimientos tan importantes como éste:

a) los referidos a la escritura como instrumento social y

b) los que aluden a los productos discursivos o textos, es decir, al estilo, a la manera como la lengua escrita se transforma en texto.



Darle prioridad a alguno de ellos en detrimento de los otros obstaculiza el camino hacia la alfabetización, hacia una utilización eficaz de la lengua escrita como instrumento poderoso para acceder a todos los campos del saber.

El sistema de escritura

Cuando nos comunicamos a través de la escritura, usamos un sistema o conjunto definido de marcas gráficas (grafemas) que poseen su correspondiente clave de interpretación y uso.

Nuestro sistema de escritura es:

• **alfabético,** es decir, de representación alfabética, porque utilizamos los grafemas o letras para sustituir las categorías de sonidos entendidas no como las variaciones individuales de articulación (pronunciación), sino como abstracciones de éstas llamadas fonemas. El grafema pertenece a la lengua como concepto teórico y el conjunto de grafemas o letras constituye lo que se denomina alfabeto. "Un alfabeto es un sistema rotacional en que se establece una correspondencia del todo convencional entre unas grafías y las unidades mínimas de tipo segmental del nivel fónico de una lengua: los fonemas" (Martínez Celdrán, 1989).

• **de naturaleza fonográfica**, porque privilegia la relación entre las letras y los fonemas.

Estas dos características son constitutivas del sistema, es decir, hay normas que fijan esta naturaleza fonográfica de representación alfabética, ya que los fonemas se exteriorizan en fonos (sonido del habla) y se grafican en lo que habitualmente llamamos letras (grafemas).



Se debe aclarar que ninguna lengua se escribe como se pronuncia; ya que los sonidos que emitimos son continuos y variables y dependen de muchas circunstancias, es imposible representarlos.

En términos fonográficos, solamente 6 letras del español tienen correspondencia bi-unívoca, es decir, se pronuncian de la misma manera cuando se pasa de lo escrito a lo oral y se escriben de la misma manera cuando se pasa de lo oral a lo escrito: *a*, *e*, *o*, *l*, *f*, *t*; todas las demás no presentan este tipo de paralelismo.

Así, podemos observar que una misma letra puede tener varias formas de pronunciación y un determinado fonema varias representaciones gráficas. Esta particularidad se constituye en uno de los obstáculos para el aprendizaje de nuestra lengua escrita porque el hecho de tener que identificar el significado de las letras ya supone realizar operaciones cognitivas de categorización y abstracción.

Nuestro sistema tiene desviaciones en el paralelismo, es decir, no todos los sonidos se corresponden con una grafía. Por ejemplo: en la palabra "mapa" hay correspondencia entre todos los sonidos y las letras que le corresponden, no ocurre lo mismo con "queso" u "hornero", que poseen letras —*u*, *h*— a las que no les corresponde un sonido, llamadas "inertes", en el primer caso, o "mudas", en el segundo. Existen muchos ejemplos de defectos del paralelismo que posee nuestro sistema de escritura, como veremos más adelante. (¿Por qué es difícil escribir sin errores?)

Estos rasgos del sistema deben conocerse muy bien si se quiere iniciar el tránsito hacia la alfabetización, pues justifican aquellas actividades de reconocimiento de los sonidos de las palabras y su posterior representación gráfica y permiten poseer claridad respecto del momento cuando se

tiene que comenzar a corregir la escritura de los niños, aspecto que también retomaremos. (¿Cuándo corregir la escritura?)

Además, nuestro sistema de escritura posee otras características. Es:

• **de naturaleza ideográfica**: pues da información directa a través de las variaciones de forma o inflexiones morfológicas de las palabras que tienen ya una escritura fija. Por ejemplo: la escritura ortográfica de la palabra "profesor*a*" transmite datos que no están relacionados con los sonidos del habla sino con el conocimiento de la estructura interna de las palabras y su relación con las otras que integran la frase —el término es femenino y singular—. Además, nos da la posibilidad de percibir si es correcta la concordancia entre una palabra y otra (Tolchinsky y Simó, 2001). Por ejemplo: **cuaderno blanca*, **muchos niño*, **ella mojan*.

Por otra parte, la incorporación de la dimensión ideográfica de la lengua escrita nos permite comprender por qué el español permite hacer generalizaciones morfológicas. Así ocurre con los verbos; los pequeños generalizan las desinencias de los regulares y las aplican a los irregulares emitiendo expresiones tales como: **Yo jugo* (siguiendo el modelo "amo", "corro", "como") en el patio"; o **Yo andó* (siguiendo las pautas "amó", "jugó", "cantó") en bicicleta".

• **de naturaleza ortográfica**: porque un conjunto de normas explícitas y de usos influyen sobre las marcas gráficas determinando la corrección en el empleo regular del sistema, ya que en el uso de la lengua escrita no se puede hablar de adecuación, como en el caso de la lengua oral, sino de corrección. **Estas normas son: a) las regulativas del sistema** y **b) las normas o convenciones periféricas**.

a. Normas regulativas del sistema: son las reglas cuya función es garantizar que lo escrito sirva para que una comunidad determinada logre establecer una comunicación sin obstáculos:

La ortografía: la escritura correcta de la palabra se denomina escritura ortográfica, cuando esta escritura se aleja de las normas del sistema se produce una grafía de uso incorrecto lo que comúnmente se denomina "falta o error de ortografía".

Los signos de puntuación: los rasgos prosódicos (la entonación), y los signos fónicos demarcativos (los que permiten que el receptor se dé cuenta, entre otras posibilidades, de cuándo un enunciado finaliza, cuándo el sujeto hablante desea hacer una aclaración o en qué momento quiere pasar de un tópico o tema a otro relacionado) deben ser indicados en la escritura a través de la puntuación: punto final, punto y seguido, coma, punto y coma, puntos suspensivos, los dos puntos, el guión corto o de separación, el guión largo o de diálogo, las comillas, el paréntesis, los signos de interrogación y de admiración. Además, el sistema de puntuación incluye los espacios que regulan el texto en la página, separan las palabras entre sí y los párrafos (por ejemplo, la sangría).

b. Normas o convenciones periféricas: son las que afectan las marcas gráficas (fuentes y estilos) y no son tan rígidas como las normas ortográficas porque no afectan la naturaleza del sistema. Su empleo varía según la clase del escrito, las convenciones de uso actuales y los destinatarios. Por ejemplo: se espera que una carta pueda escribirse en cursiva, y otros textos no personales en imprenta, no nos parecería adecuado que se complete un formulario administrativo con letras góticas. Sin embargo, en la actualidad, estas convenciones son muy flexibles. Hemos observado, en los manuscritos de los alumnos adultos, alternar los estilos de letra y usar tanto cursiva como imprenta, lo que también ocurre entre los docentes.

✚ Los otros saberes implicados en la alfabetización. *Los olvidados*

Si observamos atentamente los cuadernos de los niños, veremos evidencias de que, durante los primeros años de educación formal, en la mayoría de las escuelas se prioriza el conocimiento del sistema de escritura por sobre los otros dos conocimientos implicados en el proceso alfabetizador: el referido a la escritura como lenguaje social y el que se centra en la comprensión y producción de los textos. Esto ocurre porque se piensa que, hasta que los niños no conocen el sistema, no están en condiciones de participar en acciones de lectura y escritura diversas e intencionales.





Ahora bien, si consideramos al proceso de escritura como "[...] el conjunto de pasos que realizamos tanto para obtener un elemento del sistema de escritura como para conseguir un producto discursivo o texto" (Tolchinsky y Simó, 2001), también tenemos que tener presente el arduo camino que hay que recorrer para lograr un buen escrito, el que **sólo se consigue cuando se entrelazan todas las dimensiones de la lengua escrita**.

Como ya dijimos, para aprender a leer y escribir, los estudiantes deben poseer conocimientos sobre el sistema de escritura, esto es fundamental, pero además se deben poseer otros conocimientos tan importantes como el anterior. Se deben tener nociones sobre:

- La escritura como lenguaje que posee funciones comunicativas, su importancia social.
- El texto, el estilo del lenguaje escrito, es decir, sobre las condiciones que lo transforman en un producto discursivo. Esto involucra, al mismo tiempo, estar al tanto de las pautas de adecuación del texto a las circunstancias que lo originaron y de los ajustes lingüísticos para que resulte eficaz desde el punto de vista comunicativo.

Si se olvida alguno de estos aspectos se obstaculiza el proceso alfabetizador, ya que es necesario entender que las palabras y oraciones no andan sueltas por ahí, siempre constituyen textos y éstos siempre tienen una intención comunicativa.

Los alumnos deberían tener la certeza de que aprenden a escribir y a leer textos con un objetivo y que, de esta manera, se capacitan para insertarse en la sociedad.

La escritura. El lenguaje que se escribe: un lenguaje con función social

En general, los adultos alfabetizados sabemos que la escritura es un lenguaje que posee, además de una función social relevante, la facultad

de darnos la posibilidad de expresar la forma como nos representamos el mundo, las ideas que tenemos sobre lo que nos rodea. Esto quiere decir que, cuando escribimos, ponemos en evidencia todo esto más nuestro conocimiento respecto de las características de los textos de circulación social y de las motivaciones que los sujetos hemos tenido para producirlos. Es decir, sabemos a quién escribimos, por qué y para qué lo hacemos.

Además, para comunicarnos verbalmente optamos entre el uso oral o escrito del lenguaje según la circunstancia comunicativa que nos implique.

Sin embargo, esto no suele quedar demasiado claro para los niños, no es fácil para los alumnos que no están habituados a situaciones de lectura y escritura comprender los propósitos que llevan a la gente a leer y escribir.

La mayoría de nosotros posee más dificultades para escribir que para leer porque ejercitamos poco la escritura, tanto durante los años de escolaridad como en la vida cotidiana. Hablamos y leemos en múltiples situaciones, escribimos sólo cuando no podemos evitarlo, cuando existe una demanda concreta. Por esto, muchos alumnos, aunque tengan padres alfabetizados, no comparten experiencias de escritura en sus lugares de pertenencia, lo que obstaculiza el proceso de alfabetización inicial.

En ocasiones, los alumnos no le encuentran sentido a la escritura que se les exige en el aula, no logran identificar cuáles son los propósitos que llevan a leer y a escribir, porque las acciones de escritura en la escuela se limitan al ejercicio de relacionar sonidos con letras o a copiar palabras del pizarrón, y en su contexto de pertenencia no viven experiencias de escritura. Algunos niños abandonan por esta causa todo interés en el proceso y luego, al intentar recuperar la meta de aprender a leer y a escribir, el camino se convierte en una carrera de obstáculos difíciles de superar.

Para comprender la escritura como lenguaje social, como forma de comunicación, tenemos que construir un contexto alfabetizador en el aula, lo que supone poner en contacto a los alumnos con diversidad de portadores textuales, compartir lecturas diversas y acciones de escritura mediatizadas por el maestro o realizadas por los alfabetizandos cuando ya saben escribir.

Los procesos de escritura son personales y, por lo tanto, diferentes (escritura espontánea, escritura siguiendo el modelo textual, torbellino de ideas, palabras claves, etc.). El alumno debe encontrar su procedimiento, este descubrimiento se produce cuando se ejercita la escritura autónoma en situaciones de necesidad.

Ya veremos, más adelante, si los métodos habitualmente usados para alfabetizar tienen en cuenta este aspecto del proceso.

El estilo de la lengua escrita. Los productos discursivos o textos

La enseñanza del sistema, es decir, la transcripción de formas aisladas (letras, sílabas, palabras u oraciones) puede considerarse necesaria en los procesos iniciales de contacto con la lengua escrita pero, por sí sola, no desarrolla la capacidad para la producción y comprensión de textos diversos.

Creer que los niños no pueden acceder a textos completos y valiosos hasta que no escriben con autonomía origina prácticas de enseñanza que interfieren en el conocimiento sobre el estilo del lenguaje escrito.

> Los alumnos deben comprender que se escriben textos y que esto supone el respeto hacia reglas específicas de construcción, normativas y formatos. Los textos poseen características que derivan del hecho de que la situación de escritura difiere de la comunicación oral, cara a cara; los interlocutores no comparten ni el tiempo ni el espacio y, por lo tanto, no les es posible reparar "lo que no entendieron". Por esto, los niños necesitan comprender que la información debe estar presentada de tal manera que el destinatario entienda el mensaje.

En síntesis, alfabetizar supone también enseñar:

- las diferencias entre la comunicación oral, dependiente del contexto, y la comunicación escrita no dependiente del mismo;

- cómo se presenta la información escrita en forma organizada, clara y explícita;
- cómo se utiliza un vocabulario diferente y mucho más preciso y formal que en la oralidad;
- cómo se integra la información y se relaciona a través del uso de conectores.

Además, el proceso alfabetizador supone un continuo contacto con textos escritos porque esto permite el mejoramiento de la oralidad, es decir, los niños o los adultos alfabetizados hablan con un estilo parecido a la forma que adquiere la lengua escrita (oralidad secundaria), este dominio es la diferencia más importante entre los individuos que pertenecen a una cultura oral (analfabetos) y los que pertenecen a una cultura con un alto nivel de alfabetización.

Asimismo, la relación habitual que se tenga con los textos permite reconocer sus diversas estructuras. Cuando recién se inician en la escritura, los niños realizan marcas que, precozmente, reconocen en los géneros discursivos. Así aparecen formatos y usos de palabras habituales en determinados textos. Es decir, "[...] son los géneros discursivos los que orientan el descifrado durante las etapas iniciales del proceso de lectura" (Albuquerque y Spinillo, 1997).

✚ Articulación de los tres tipos de conocimientos

Una cuestión a discutir, por la importancia que adquiere en la práctica concreta de aula, es la referida a la metodología de enseñanza de la Lengua. Evidencias provenientes de distintas fuentes[1] muestran que en la actualidad persisten prácticas de alfabetización inicial que priorizan actividades centradas en la apropiación fragmentaria y arbitraria del código (por ejemplo, repetición y copia de las letras —o números—), sin referencia a para qué sirve/existe la escritura. Esto obstaculiza severamente las vías de acceso a la apropiación de la escritura como sistema simbólico y como forma de pertenencia a una comunidad cultural.

---

1. Durante el año 2000 al 2003, hemos podido observar más de 300 cuadernos de primer ciclo pertenecientes a niños que cursan en diferentes escuelas. En su mayoría, evidencian estas prácticas de alfabetización inicial.

Es decir, desde la primera etapa de escolarización obligatoria, aparecen las dificultades para integrar los tres conocimientos necesarios para lograr un fluido proceso alfabetizador. Una posible justificación del problema podría surgir al considerar que, durante mucho tiempo, el proceso alfabetizador estuvo enmarcado en la idea de técnica de transcripción.

Esto permitiría explicitar las acciones de algunos docentes que:

- Estiman que el alumno aprende a leer y escribir exclusivamente a través del conocimiento del sistema de la lengua escrita (conocimiento básico pero no suficiente para el proceso alfabetizador) y dejan afuera del aprendizaje "el porqué", "el para qué" y el "cómo" se escribe un texto. Por lo tanto, proponen sólo actividades utilizando palabras fuera de contexto, predeterminadas por el uso y fijadas por la costumbre.
- Creen que es irrelevante el hecho de elegir textos específicos que traten temas interesantes; los escritos infantiles nacen y mueren en el cuaderno de clase.
- Dejan librado al desarrollo de los procesos madurativos de los niños la adquisición de los saberes respecto de la comprensión y producción de textos. Por consiguiente, no los ayudan a adquirir las habilidades necesarias para llevar a cabo los procedimientos de lectura y escritura.

Sin embargo, si los docentes pensamos en nuestro rol protagónico como mediadores entre la escritura como un todo y el alumno, no meramente entre el sistema alfabético y el alumno, podríamos intentar otras formas de intervención que permitan:

- Conversar acerca de contenidos significativos.
- Leer a los alumnos relatos ficcionales y no ficcionales, de experiencias, de procesos, ya que estas escuchas contribuyen al desarrollo cognitivo porque permiten comprender procesos, relaciones lógicas, conductas y conflictos de manera accesible, seductora y apropiada para la retención y recuperación infantil.
- Considerar que, desde el comienzo de los aprendizajes escolares, los alumnos pueden apropiarse de las características de los discursos sociales en sus diversas funciones.

- Realizar una exposición guiada por el docente a experiencias de lectura y escritura, así como un trabajo sobre los procedimientos de comprensión y producción de los textos.
- Seleccionar textos referidos a temas de interés, que aludan a cualquier área del conocimiento, partiendo de criterios de adecuación que sean apropiados para los alumnos, bien ubicados dentro de la secuencia de aprendizaje y que, además, posibiliten a los niños hacer vinculaciones con sus conocimientos previos.
- Promover la reflexión explícita sobre los procesos de construcción de sentido[2] y sobre los procedimientos de comprensión y producción de textos

No obstante, estas interacciones por sí mismas no garantizan la alfabetización, se les debe sumar un trabajo sistemático sobre el vocabulario empleado, un maestro atento que mediatice la escritura del texto que le dictan los alumnos, que los ayude a escribir y reflexionar sobre la escritura de las palabras que ellos mismos propusieron en forma oral, los aliente a reconocer frases y escribirlas, a ordenarlas y a categorizarlas, a proponer títulos. De esta manera, los alumnos terminan leyendo y escribiendo.

Estas actividades se pueden llevar a cabo en Lengua y en todas las áreas a través de los textos propios de las disciplinas. En un proyecto alfabetizador, el docente asume tareas de lectura y de escritura que va delegando a los niños a medida que éstos adquieren autonomía.

Por su importancia, los docentes deberían reflexionar sobre la práctica y analizar la posibilidad de "abrir el juego" desde el punto de vista alfabetizador, tratando de construir un puente desde los métodos (alfabéticos-fónicos-globales) que ayudan a enseñar el sistema de escritura hacia aquellos que permitan la articulación de los tres tipos de conocimientos, sobre todo

2. A partir de las interacciones sociales de los niños con otras personas, en ambientes donde se producen intercambios significativos, se desarrollan las funciones mentales superiores vinculadas con los sistemas simbólicos. Estas interacciones con adultos promueven la construcción del sentido.

porque en el intento de fortalecer la identificación de las letras se suele caer en el ejercicio descontextualizado de escrituras y lecturas que no favorecen la alfabetización.

Si bien podemos reconocer que los métodos aludidos logran, en ocasiones, desarrollar la visión alfabética, la discriminación visual y, en consecuencia, el reconocimiento de las letras —cuestión básica pero no suficiente para acceder a la lectura y la escritura—, se ha puesto en evidencia que, al centrarse en los aspectos más mecánicos del aprendizaje, generan efectos no deseados de trivialización de contenidos, retrasan los aprendizajes y cristalizan errores conceptuales.

Generalmente, los maestros suelen pensar la enseñanza de la escritura como una destreza lingüística, lo que supone la transcripción de formas aisladas con fines de práctica lingüística; prácticas necesarias en los procesos iniciales de contacto con la lengua escrita pero que, por sí solas, no desarrollan la producción y comprensión de textos socialmente aceptados.

El paso hacia la escritura exige un dominio de la lengua que los alumnos van desplegando poco a poco, lo que origina la necesidad de identificar cuándo y qué tipo de actividad tiene relevancia en cada caso, si es imprescindible trabajar los aspectos textuales, ortográficos o de adecuación al género y al destinatario.

Marchar gradualmente desde, por ejemplo, los géneros o los tipos de textos más próximos a los alumnos hacia los novedosos, desde los más comprensibles —como la narración— hacia los más complejos —como la explicación o la argumentación—, son formas de beneficiar el aprendizaje de la realización escrita y del desarrollo de la comprensión lectora.

La selección de textos difícilmente pueda realizarla un docente no lector, incapaz de comentar a los estudiantes sus últimas lecturas. Sólo un maestro lector y que escribe como ejercicio habitual puede entender el trabajo laborioso que estas acciones significan.

Es posible que los alumnos no acepten todos los textos que se les proponen para leer o escribir porque les resultan difíciles, y que el docente se sienta mal por esto. Sin embargo, los chicos deberían comprender que el esfuerzo es la base del aprendizaje y que poco se consigue sin él. Sería conveniente, por lo tanto, que este esfuerzo de lectura y escritura estuviese enmarcado dentro de proyectos escolares interesantes, con un objetivo claro pues, sin dudar, a todos nos resulta más gratificante saber el motivo por el cual debemos poner empeño al hacer una tarea.

> En este sentido, la presentación de textos innovadores en todas las áreas del conocimiento, las disímiles formas de trabajarlos con los alumnos, el reconocimiento de que las particularidades de cada escrito exige distintas formas de aproximación para poder entenderlos, se podrían convertir en acciones institucionales coherentes que orienten y estructuren las prácticas, a fin de optimizar las competencias lectoras y escritoras de los alumnos y su futura relación con el mundo letrado.

En síntesis, promover actividades que impulsen los conocimientos sobre el estilo del lenguaje escrito durante la alfabetización inicial —aun cuando los niños todavía no manifiesten autonomía en relación con la escritura— origina logros en lectura y escritura en los años más avanzados de escolaridad, ya que el desarrollo cognitivo y discursivo que causan estos aprendizajes asegura el proyecto alfabetizador futuro.

Capítulo 3

Escuchar y hablar

"Alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas."

E. Ferreiro (1996)

Los pilares de la lectura y la escritura

Cuando hablamos de alfabetización en el comienzo de este libro, indicamos que existían diferentes causas respecto del fracaso escolar, algunas externas y otras internas al ámbito de la escuela. Dijimos que las externas escapaban a nuestras posibilidades de modificación y que las internas podían ser cambiadas, de alguna manera, a través de actuaciones oportunas. Nos referíamos, entre otras, a las diferencias entre las formas comunicativas del hogar y las del aula; explicábamos que, de alguna manera, los niños de contextos desfavorecidos realizaban una utilización de la oralidad diferente a la usada por los docentes en ámbitos escolares y que esto se tornaba en un obstáculo en el proceso alfabetizador.

Cuando el niño ingresa a la escuela es un experto hablante desde el punto de vista funcional; considerar este aspecto del saber infantil es dar un gran paso hacia una apreciación benévola de lo que el lenguaje significa para un niño cuando pisa la escuela durante los primeros años. Todo niño se educa en una cultura y debe aprender los patrones de esa cultura durante el proceso en que se hace miembro de ella. El medio principal por el que la cultura se pone a su alcance es el lenguaje, no es el único pero sí

el más significativo. Incluso la relación personal más íntima, la del niño con su madre, se canaliza mediante el lenguaje, que desempeña siempre un papel importante en todo su aprendizaje social.

La adquisición de la lengua oral no siempre se realiza en contextos que favorecen su desarrollo si se tiene como parámetro la oralidad estándar o escolarizada. Por lo tanto, algunos niños no pueden satisfacer las exigencias que la escuela les impone respecto de sus habilidades lingüísticas, no porque carezcan de ellas, sino porque las han usado muy poco en su contexto de pertenencia.

La presencia de este fenómeno ha sido motivo de la aparición de prejuicios (sociales e intelectuales) que perjudican e inhiben la posibilidad de que los alumnos de sectores desfavorecidos accedan a la competencia comunicativa y a uso de la variedad estándar.

> Que un alumno utilice una forma oral distinta a la que usamos los docentes sólo indica el lugar, el contexto sociocultural de pertenencia, no tiene ninguna relación con sus posibilidades de desarrollo cognitivo (su inteligencia). Sólo son datos lingüísticos que tampoco deberían originar prejuicios de tipo social, ni actitudes de discriminación.

La escuela es un lugar donde la oralidad cumple funciones diversas y, como la mayoría de las instituciones, evidencia comúnmente estas actitudes prejuiciosas. Sólo reflexionando sobre las causas, tal vez se consiga relativamente identificar cuándo realmente se está ante un problema de aprendizaje y cuándo ante un prejuicio social o intelectual.

Los alumnos, al ingresar a la escuela, ya son usuarios de la lengua oral, sin embargo, no siempre tienen allanado el camino respecto de las interacciones orales escolares. Muchos chicos realizan un gran esfuerzo para desempeñarse en contextos no familiares, en contextos donde se utiliza otra variedad lingüística, la lengua estándar. Sobre esta cuestión y desde una perspectiva socio-económica y cultural debemos indicar que:

- Si el niño posee un grupo de pertenencia favorecido, convive con adultos alfabetizados y tiene acceso a diversas fuentes de lectura y

escritura, suele utilizar una oralidad similar a la usada por los docentes en la escuela y no evidencia mayores dificultades de comprensión respecto de la oralidad escolar.
- Si el niño pertenece a un contexto desfavorecido, coexiste con adultos analfabetos o analfabetos funcionales, su oralidad suele ser diferente y debe hacer un gran esfuerzo para comprender los textos escolares tanto orales como escritos.

Es una delicada e importante cuestión a tener en cuenta. Lo adecuado sería optar por una equilibrada utilización de textos y palabras que provengan de las vivencias de los alumnos sin perder de vista la inclusión de otras manifestaciones pertenecientes a un contexto cultural más amplio, en algunos casos, casi desconocido para chicos de niveles socioeconómicos desfavorecidos, y así llegar a beneficiar al grupo-clase integralmente.

Los maestros, en general, respetan la oralidad que traen los niños tanto como sus conocimientos culturales, pero esta actitud no debe limitar, sino enriquecer a todos, debe ser el punto de partida, no el de llegada.

> Como dijimos, la mejor manera de preparar a los chicos para el proceso alfabetizador es una adecuada enseñanza de la lengua oral. El entorno del aula como facilitador de la interacción comunicativa permite la comprensión por parte de los chicos de la función que cumplen la oralidad, la lectura y la escritura en la sociedad.

Se sabe que el lenguaje, desde el primer momento, es social, interactivo, y se complejiza con la edad en la medida en que se incorporan distintas informaciones, conocimientos, motivaciones y diversas intencionalidades. Los niños necesitan hablar para los otros, tratar de comunicar sus pensamientos, y evidencian, al hacerlo, una firme intención de cooperar con sus interlocutores, pues desean que su comunicación sea eficaz.

Por lo tanto, sería recomendable que, a partir de la necesidad, el docente introduzca momentos de interacción a través de conversaciones, diálogos informales, consignas, preguntas, respuestas, reformulaciones de enunciados, entre otras situaciones que pudieran surgir.

Una intervención firme y segura por parte del maestro[1] facilita el proceso de alfabetización, su presencia es fundamental para aquellos alumnos que carecen de un entorno familiar que ponga límites precisos a la interacción, los que son necesarios para respetar y ser respetados por los otros integrantes del grupo de pertenencia.

Por ejemplo, es importante que el niño que siempre pega para obtener un material aprenda a compartir, como aquel que siempre se queda sin nada porque se lo quitan sepa defenderse; también es necesario que el chico que siempre está solo aprenda a participar con los compañeros y el que no sabe estar solo entienda que, en ocasiones, es significativo realizar acciones individualmente.

La intervención oportuna del maestro facilitará la adquisición de habilidades futuras que le permitan utilizar argumentos lingüísticos para discutir, jugar y compartir en situaciones de interacción con sus compañeros y maestros.

Si el niño no tiene una figura adulta significativa en su vida cotidiana, es el docente el que tiene que tomar ese lugar como mediador e informante paciente, respetuoso y necesario en su proceso de aprendizaje.

La construcción de significados en el aula

Un apartado especial merece la cuestión referida a la construcción de significados en el aula.

Sabemos que el lenguaje es vehículo de construcción de significaciones comunicables y compartibles sólo cuando el aprendizaje mismo está cargado de significatividad. En este contexto, se puede definir el lenguaje como el instrumento cognitivo que ejecuta la transacción de significados a través de la palabra.

Un concepto formulado en una palabra representa cierto grado de generalización, y la relación entre conceptos es una relación de generalidad (Vygotsky, 1995). Ahora bien, se sabe que el lenguaje cotidiano (natural, ordinario o vulgar)[2] es el medio a través del cual se produce la parte más

1. No hay que temer a los comentarios u opiniones de los pares sobre esta acción. Para caracterizar la intervención como democrática o autoritaria, hay que precisar su intensidad, su direccionalidad, así como su forma de manifestarse.
2. Se adoptan diferentes denominaciones para diferenciar el lenguaje natural del científico o disciplinar.

significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje; aunque, a veces, entre los docentes, los alumnos y los contenidos, la relación puede realizarse a través de un riquísimo conjunto de prácticas no lingüísticas.

No hay duda respecto de la función mediadora que cumple el lenguaje natural entre las articulaciones cognitivas de los alumnos y del docente; desde esta perspectiva, se considera a este proceso como una negociación de significados (Contreras, 1990; Edwards y Mercer, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985).

Los maestros poseen, en general, una apropiada aptitud oral y logran llevar a cabo las relaciones interpersonales dentro del aula de manera fluida, utilizando adecuadamente la estructura lingüística correspondiente a cada área del saber. Además, muchos de ellos intentan mejorar su desempeño a través de estrategias tendientes a desarrollar la eficacia comunicativa, condición necesaria para compartir genuinamente las significaciones de las palabras utilizadas en la interacción con los alumnos.

Para beneficiar aún más el proceso alfabetizador sería conveniente:

- considerar la importancia de las interacciones comunicativas dentro del aula;
- tener en cuenta la diversidad en el uso de la oralidad que poseen los alumnos;
- reflexionar sobre el modo particular como empleamos el lenguaje cotidiano, natural y entender su función mediadora entre los componentes del triángulo didáctico (docentes-alumnos-contenidos);
- considerar los problemas de comunicación que se pueden presentar si esta mediación entre el lenguaje natural y el científico no es válida (Galagovsky y Adúriz-Bravo, 1998). Por ejemplo, cuando se abordan temas de biología o ciencias sociales;
- observar las posibles fracturas del proceso de enseñanza-aprendizaje originadas cuando se utilizan palabras que suponemos sabidas por los alumnos y ellos desconocen. Esto suele originar un “simulacro” de negociación de significados que va, en espiral, profundizando las confusiones de los niños y agudiza las dificultades de comprensión;
- tener en cuenta el tratamiento de contenidos que poseen un alto nivel de abstracción y motivan un uso lingüístico difícil. Por ejemplo: cuando abordamos, en la clase de Lengua, la enseñanza de las

clases de palabras sin antes intentar la comprensión, por parte de los chicos, de lo que significa categorizar.

En síntesis:

- Si se pretende aumentar el léxico (uso de nuevas palabras), es conveniente presentarlo en textos que incluyan términos ya usados, de esta manera se permite que los niños relacionen las palabras nuevas con las conocidas para que realmente las comprendan y puedan utilizarlas apropiadamente.
- Si se enseñan conceptos científicos, es oportuno negociar antes los significados de las palabras que se están usando y no creer que basta con la búsqueda de éstas en el diccionario.

Para explicar o solicitar a los alumnos cualquier estrategia lingüística oral, éstas deben conocerse. Esta aclaración, que parece obvia, no lo es, ya que no todos los educadores saben las diferencias existentes entre narración, explicación, argumentación, descripción, entre otras habilidades cognitivo-lingüísticas, como veremos más adelante.

Cuanto más se domine la lengua oral, cuanto más se conozcan las técnicas de inclusión de nuevas palabras en un enunciado y su posterior uso adecuado, cuanto más se identifiquen las estrategias discursivas orales, más se favorecerá el camino hacia la comprensión y producción de textos.

Escuchar en el aula

Los seres humanos, normalmente, poseemos la capacidad de escuchar los sonidos del habla de manera lineal y además procesamos y diferenciamos las unidades distintivas que nos permiten diferenciar los significados; por ejemplo: "para", "pala", "papa", "pata". Estas habilidades de escucha son naturales, es decir, no necesitan de una enseñanza explícita, pero pueden ser mejoradas durante el proceso alfabetizador y son fundamentales para las acciones de lectura y escritura.

Escuchar es comprender un mensaje, lo que supone un proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación del texto emitido oralmente. Este proceso de comprensión está relacionado con capacidades tales como la atención y la memoria, que determinan su desarrollo.

Desde el ingreso a la escolaridad, los alumnos necesitan que se los ejercite en la práctica de la escucha, ya que hay diferencias entre oír y escuchar; la acción de escuchar supone la capacidad de oír y la posibilidad de filtrar la información irrelevante a fin de poder concentrar la atención en la información que se desea captar. De este modo, el lenguaje hablado se convierte en significado en la mente. Por esto, hay que evitar que el alumno escuche sin tener claridad respecto de la intencionalidad de su escucha, sin poder interactuar y sin estar motivado para interpretar y retener información

A pesar de que los alumnos están habituados a escuchar, esta capacidad se desarrolla de una manera demasiado espontánea y descontrolada. Es en la escuela donde esta habilidad se tiene que ejercitar de una forma más específica y calculada, como preparación para la comprensión de textos orales más complejos.

Algunos recursos didácticos y ciertas actividades pueden optimizar el desarrollo de la comprensión oral, la atención y la capacidad de retención de los alumnos.

Por ejemplo:

- Si se plantean situaciones de aprendizaje cooperativo, lo que permite que los niños trabajen en equipo; pueden presentarse momentos de escucha atenta de lo que dicen lo demás para poder dialogar y conversar respetando los turnos de intercambio.
- Si se promueven diversos entornos lúdicos que permitan a los niños utilizar juegos mnemotécnicos, escuchar adivinanzas, dibujar lo que otro describe, descubrir qué es lo que el compañero o la maestra

refieren, realizando opciones ante varias posibilidades, es posible que surjan períodos de esmerada atención y escucha. Por ejemplo, los alumnos tienen tres fotografías o más (de personas, paisajes, objetos, animales) y deben descubrir cuál corresponde a la descripción que escuchan del docente.

Entender que es posible escuchar al otro es una conquista cultural importante, la escuela permite este aprendizaje, lo que debe ser valorado dentro del proceso alfabetizador.

Hablar en el aula

Las acciones de escuchar y hablar son habilidades igualmente activas desde un punto de vista cognitivo, pero diferentes en cuanto a los procesos involucrados, ya que la primera es receptiva y la segunda, productiva (Jorba, 1999).

Si observamos estos mismos procesos desde la mirada de la instrucción formal, hablar y escuchar son procesos de primer orden, porque se desarrollan sin la mediación de la enseñanza o la asistencia formal (Emig, 1971). Es decir, hay actividades relacionadas con el lenguaje que se aprenden naturalmente, sólo por pertenecer a una comunidad hablante. Sin embargo, como sostuvimos antes, la percepción de que existe el otro a quien es posible escuchar es una adquisición cultural relevante, lo es tanto como la captación de que podemos hablar con ese otro, que tenemos la oportunidad de expresarnos en función de ese otro.

Por lo tanto, pese a que los alumnos hablan naturalmente, es en la escuela donde esta capacidad debe ser orientada hacia la producción de textos orales cada vez más complejos, de ahí la importancia de una interacción estimulante, provocadora de actitudes de razonamiento.

> Corresponde que sea la escuela la que ofrezca a cada niño la oportunidad de conquistar y recrear el lenguaje, respetando su propia experiencia, su invalorable oralidad, su manera de nombrar el mundo, pues ésta representa su centro de referencia interna.

Desde allí, se puede partir para que adquiera la posibilidad de expresarse de manera adecuada a las distintas situaciones comunicativas en las que tenga la posibilidad de intervenir.

Analicemos algunas de las acciones implicadas en el acto interactivo oral, las que son probables de ser ejercitadas en el aula. Por ejemplo, cuando el docente organice una rueda de intercambio entre sus alumnos, debería:

- preparar la interacción (momento, tono, estilo),
- orientar la intervención de los hablantes,
- ubicar la conversación en torno al tema seleccionado,
- manifestar la intención a través de los tonos usados, los gestos, los enunciados emitidos,
- hacer observar el turno de la palabra, marcar su inicio, su final, así como guiar hacia el reconocimiento de cuándo un hablante pide la palabra.

Además, tenemos que ser conscientes de que al hablar pueden aparecer particularidades tales como equivocaciones y su consecuente corrección, el uso de muletillas, pausas y repeticiones. Estas emisiones no deben ser consideradas erróneas sino entenderse desde las características comunes que posee la oralidad espontánea, no planificada.

Por esto, es conveniente que el alumno, desde el Nivel Inicial, participe en intercambios orales estructurados, a partir de los cuales perciba la adaptación recíproca de los interlocutores a las necesidades comunicativas del otro.

Es interesante observar cómo algunos docentes plantean actividades tendientes a la producción oral de sus alumnos. Los he visto desarrollar acciones de dramatización de situaciones diversas, lo que permite que los chicos ejerciten la capacidad de observación e intenten explicarse quién es el otro a quien le hablan y cómo deberían hablarle para que se los entienda mejor.

A través de los juegos de roles, los niños son capaces de comprender cuál es el gesto de su interlocutor y, si dicho gesto muestra que el que escucha no los entiende, buscan otra manera de expresarse hasta que la comunicación resulta eficaz.

Los docentes poseen las herramientas para desarrollar la oralidad de sus alumnos, lo pueden hacer a través de intervenciones que busquen ampliar, jerarquizar, incentivar y expandir la dimensión discursiva de los chicos, pues éstos, en cada acto de habla, se apropian formalmente de la lengua oral.

Capítulo 4

Leer y escribir

"Aprender a leer y escribir es mucho más que eso:
es construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita)
y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales."

E. Ferreiro (1997b)

"No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos
que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos
y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel.
Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano
hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes
este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que
es la escritura, todas las escritura."

E. Ferreiro (1998)

Los educadores poseemos distintas maneras de entender la escritura. Existen quienes la consideran una forma de transcripción de la lengua oral y otros que la concebimos no sólo como una representación de la oralidad, sino como un lenguaje que permite la comunicación, función social relevante, y además, como una manera de ver y entender el mundo.

Por lo tanto, los que sostenemos la segunda posición, cuando hablamos de lectura y de escritura, lo hacemos pensando en un proceso que nos habilita para encontrarle significado a un texto o para producir un escrito con significado.

Para comprender mejor las acciones de leer y escribir debemos entenderlas como acciones específicas, esto significa que, además de las capacidades neurológicas imprescindibles para escribir y leer, para llevarlas a cabo, es fundamental un aprendizaje sistemático.

Cada forma implica un proceso, productivo —escribir— y receptivo —leer—. Ambos son igualmente activos desde el punto de vista cognitivo, pero diferentes en cuanto a las habilidades cognitivo-lingüísticas involucradas (Jorba, 1998).

Las habilidades cognitivas se producen constantemente durante la actividad de aprendizaje y se concretan, en el caso de las actividades de lectura y escritura, a través de las habilidades cognitivo-lingüísticas que se usan de manera distinta y originan diversas maneras de aprender, como veremos más adelante.

Así, es esperable que un niño pueda comprender textos de cierta complejidad aunque todavía no esté en condiciones de escribirlos.

Antes, al reflexionar sobre el habla y la escucha, expresamos que, observados desde la mirada de la instrucción formal, hablar y escuchar son procesos de primer orden, porque se desarrollan sin la mediación de la enseñanza o la asistencia formal. Siguiendo esta misma mirada, leer y escribir son procesos de segundo orden, porque se desarrollan, generalmente, con instrucción (Emig, 1971).

Es decir, hay actividades relacionadas con el lenguaje que se aprenden naturalmente, sólo por pertenecer a una comunidad hablante, mientras que otras exigen una enseñanza específica.

Dentro de las capacidades naturales, existe una habilidad biológica fundamental para el proceso alfabetizador, la visión simultánea, aquella que nos da la posibilidad de ver todo lo que nos rodea; sucede por debajo del nivel de la conciencia y sirve de base para lo que se denomina visión

alfabética. Ésta, a diferencia de la anterior, es especializada y permite adquirir información a partir de la linealidad de símbolos visuales que es la escritura.

> "La visión alfabética sigue la linealidad de la escritura descifrando al mismo tiempo su valor alfabético/fonético y captando su significado. Esta forma de percibir comparte características de la visión, dado que se percibe por los ojos, y a la vez de la escucha, dado que va procesando información que se presenta linealmente, tal como lo hace la información auditiva correspondiente a la lengua hablada, pero a través de signos gráficos trazados sobre una superficie; esto es, palabra por palabra, letra por letra" (Melgar y Zamero, 2007).

La visión alfabética no es natural, sino adquirida, se consigue luego de una educación y ejercicio sistemáticos. El aprendizaje de esta habilidad de discriminación visual no es igual para todos los alumnos, lleva tiempo y esfuerzo por parte de los docentes y de los niños, quienes tienen que detenerse en esta cuestión cuando no están habituados a conectarse con textos escritos.

> Es cuestión fundamental, entonces, el desarrollo de la visión alfabética si queremos que los chicos aprendan a leer y a escribir, tanto como lo es el proceso de avanzar en el logro de la conciencia ortográfica y de la conciencia fonológica.

La conciencia ortográfica supone la comprensión, por parte de los alumnos, de que escribir implica el dominio del sistema. Nuestro sistema es ortográfico, por consiguiente, es significativo el reconocimiento de todas las marcas gráficas de la escritura, tanto como la valoración del acto mismo de escribir.

La conciencia fonológica permite que los niños puedan tomar conocimiento de los sonidos que conforman las palabras. Ya comentamos, al referirnos a la lengua oral, que los chicos, al ingresar a la escuela, conocen y utilizan su oralidad de manera funcional, no confunden las palabras. Esto no

quiere decir que puedan reflexionar sobre la estructura fonológica de los términos que usan.

Existen dos planteos teóricos respecto de este tema: uno que sostiene que la conciencia fonológica mejora el proceso lector y otro que afirma que es la acción de escribir la que permite reflexionar sobre los componentes fonológicos.

Estas orientaciones han tenido consecuencias didácticas. Los maestros que siguen el primer planteamiento programan en sus clases actividades de pronunciación de los vocablos, a veces, de manera exagerada, a fin de que los niños reconozcan los elementos menores a la sílaba (Borzone de Manrique, 1994). Otros docentes están de acuerdo con la segunda corriente (Olson, 1998) y guían a los alumnos en la escritura de textos a la vez que orientan y ayudan a que tomen conciencia de los aspectos constitutivos de la lengua oral.

A veces, las actividades que se desarrollan en las aulas de los primeros años de escolaridad están tan endurecidas por el uso que no se observan en ellas los aspectos anteriormente mencionados. No obstante, éstos son esenciales en el proceso alfabetizador, pues la relación entre las unidades mínimas de la lengua oral y las que constituyen la lengua escrita permite que los alumnos entiendan el principio alfabético, principio constitutivo de nuestro sistema de escritura.

Durante las tareas de escritura y de lectura, los chicos suelen pronunciar las letras que van escribiendo o leyendo a fin de reunir todos los componentes de la palabra para entender lo que ésta significa. Esta acción posibilita fijar en la memoria una cantidad de vocablos de uso habitual y, a medida que se intensifican las experiencias alfabetizadoras, se va construyendo un léxico en la memoria de los niños que luego pueden evocar tanto para leer como para escribir

En el inicio del camino hacia la adquisición de la escritura, los chicos decodifican cuando leen, y cuando repiten esta acción, recuperan las palabras (Milian y Camps, 2000) que han retenido en la memoria. Esto les permite, al escribir, acordarse de las letras con las que se escriben las palabras que han observado alguna vez incluidas en un texto y así entender su significado.

"La construcción de un léxico escrito que puede evocarse tanto para leer como para escribir consiste por un lado en la memorización de formas globales o siluetas de palabras y por otro, en la decodificación que permite recordar uno por uno los elementos de cada palabra" (Melgar y Zamero, 2007).

Sin embargo, no todo termina cuando los niños decodifican lo que leen. Es relevante considerar la manera como la reflexión sobre la escritura suele emerger también cuando escriben, ellos exigen datos de todo tipo: preguntan cómo se escribe una palabra o analizan los "soniditos" que integran las sílabas. Es decir, intentan identificar la correspondencia entre los componentes fónicos de la lengua y las letras de la lengua escrita. Los docentes, generalmente, suelen promover este proceso deteniéndose y guiando el razonamiento de los alumnos.

Asimismo, los chicos indagan sobre la significación de alguna expresión que les resulta desconocida o averiguan sobre la forma como se puede escribir una determinada idea que quieren transmitir. Es decir, a partir de situaciones de lectura y escritura vividas en el aula, entre pares y con el docente, los alumnos logran adquirir las herramientas para comprender el significado de las palabras en sí mismas y dentro del texto donde han sido utilizadas.

Cuando los maestros plantean actividades de lectura de textos diversos, promueven, además, el reconocimiento de los formatos correspondientes a distintos tipos de textos, las diferentes maneras de organizar las oraciones y las variadas formas de combinar las palabras.

El modo como los alumnos se refieren al texto que producen varía. A veces, están muy lejos de utilizar términos específicos para referirse al lenguaje o al texto que están escribiendo, pero, seguramente, a su manera, hacen referencia a todos los aspectos del proceso de escritura.

Si los niños escuchan leer y luego leen ellos mismos, serán capaces de anticipar las particularidades en cada texto que lean, también podrán recuperar toda esta información cuando necesiten escribir.



Ser partícipes de variadas experiencias de lectura y escritura produce certeza en los niños. Esta seguridad es originada por el hecho de que los textos les terminan resultando familiares, son elementos posibles de alcanzar, están en su mesa de trabajo, en sus tareas cotidianas.

La lectura y las formas de leer

En un sentido estricto, leer es un modo específico de adquirir información. Sólo se lee lo que ha sido escrito y el objetivo de esta actividad es obtener significado de un texto, lo que incluye extraer los datos que ofrecen los aspectos fonográficos, ideográficos y ortográficos del sistema de escritura (Morais, 1994).

En realidad, las discrepancias surgen cuando los investigadores intentan describir el proceso lector o las formas de leer. Algunos sostienen que el reconocimiento fonológico de lo que se lee es imprescindible para llegar al reconocimiento ortográfico de la palabra y luego a la significación del texto. Otros creen que un lector actúa de esta forma cuando desconoce las palabras, entonces recurre al camino explicado, si el individuo posee un amplio vocabulario escrito (conocimiento ortográfico) procede directamente a la representación de la palabra y, a través de ella, a su significado. Por lo tanto, la posesión de un amplio vocabulario ortográfico influye en el reconocimiento de la significación de las palabras y facilita la lectura (Jiménez y Artiles, 1989).

Podemos observar la diferencia que existe entre el movimiento de los ojos que realiza un lector experto y otro que no lo es. Nuestra historia como educadores nos ha dado la oportunidad de percibir los dos recorridos. Hemos visto estudiantes que han llegado a los últimos años de escolaridad primaria y no pueden leer un cuento de dos páginas porque, según expresan, "al llegar a la mitad se olvidan de lo que leyeron". Es decir, tienen que seguir todavía el proceso de reconocimiento fonológico, luego pasar al ortográfico, construir el sentido de las palabras e intentar incorporarlas al texto para interpretar lo leído. De igual forma, sabemos que existen aquellos lectores hábiles que "caminan" a los saltos por el texto, se detienen en un punto focal, reconocen las palabras que rodean ese punto, continúan de esta

manera hasta el final. La información lateral obtenida de esta manera ayuda a hacer predicciones de lo que continúa en el escrito y agiliza el logro de encontrarle el sentido a lo leído.

En medio de estos dos extremos, están los que leen haciendo movimientos oculares de barrido o salto pero, en ocasiones, se detienen a realizar la relectura de un párrafo y después continúan leyendo hasta el final. Habitualmente, esto parece ocurrir por dos razones: la mayoría de las palabras usadas no se conocen o, aunque éstas se reconozcan, están rodeadas de otras, ubicadas u ordenadas de tal modo que las expresiones resultan inesperadas y, en consecuencia, obstaculizan el proceso lector, por ejemplo, algunos textos pertenecientes al discurso científico y, en muchas ocasiones, al poético[1].

Por lo cual, **los procesos lectores difieren y estas diferencias se originan en las capacidades de reconocimiento del léxico y de las relaciones de ubicación que tengan las palabras en las expresiones escritas**.

> Estos procesos deben experimentarse; no podemos enseñar las oscilaciones de los ojos, ni indicar en qué palabras claves detener la mirada, ni explicar la manera de percibir los términos que rodean a aquellos considerados fundamentales, porque este proceso cambia según el texto que se lea, y las capacidades lectoras que se tengan. Lo que sí podemos hacer es dar la posibilidad de que los alumnos lean diversos textos con el fin de que construyan su propio camino como lectores.

La escritura y las formas de escribir

Cuando hablamos de lectura, la definimos como un modo de encontrar significado a un texto; de la misma manera, en el caso de la escritura, podemos decir que es el proceso mediante el cual se produce un texto con significado, lo que incluye utilizar las letras para formar palabras y ordenarlas de tal manera que resulten un texto comprensible para el que lee.

1. Los docentes del nivel superior de enseñanza hemos visto muchas veces este proceso, suele ocurrir, por ejemplo, durante la lectura de textos poéticos que exhiben un ordenamiento no habitual de las palabras en los versos o en los textos científicos que poseen una retórica particular.

Existe también otra significación que le atribuye a la escritura la posibilidad de reproducir el lenguaje hablado a través de los signos que son las letras. Ya hicimos referencia a lo parcial y restringido de este concepto. Esta forma de entender la escritura centra su atención en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras y en la relación sonido-grafema a la que ya nos hemos referido.

De esta concepción, muy generalizada todavía, en la escuela, surgen las actividades de aprendizaje de la escritura enseñando a *dibujar las letras*.

Cuando analicé los cuadernos de los alumnos correspondientes a los primeros años de escolaridad, pude observar la gran cantidad de ejercicios de copia, y en general, de todo tipo de material impreso encaminado a ejercitar la forma de las letras (letras punteadas o caminos que deben seguirse, flechas que indican la dirección correcta de los trazos, etc.).

Además, observé que, durante las primeras clases, se suscitan tareas de escritura de las letras más sencillas, generalmente las vocales, para proseguir con cada una de las consonantes combinadas con las vocales. En otros casos, no son letras sueltas sino palabras descontextualizadas las que se originan como actividades en el aula. Se acostumbra, entonces, a graduar las dificultades y se solicita a los chicos que escriban palabras cortas, sin dificultades en la relación fonema-grafema, es decir, aquellas que no presentan problemas ortográficos, para llegar, luego, a otras de escritura más compleja.

Por supuesto, ya comentamos la limitación de esta enseñanza que olvida los otros conocimientos implicados en el proceso alfabetizador, olvida que el texto escrito tiene propiedades formales e instrumentales (Tolchinsky 1993), las que hacen referencia al sistema y al lenguaje escrito como forma de comunicación y de patrimonio cultural.

> Entender la escritura como *algo* que va mucho más allá que la adquisición del sistema es comprender la alfabetización como un tránsito hacia otra cultura, la cultura de lo escrito, lo que supone un cambio en la manera de ver y pensar el mundo.

✚ El proceso de escritura

Ha sido ampliamente difundida la síntesis que Cassany (1987), siguiendo el modelo teórico de Flower y Hayes, ha realizado del acto escribir. Según los autores, se compone de tres procesos básicos: **hacer planes, redactar y revisar**, y de un mecanismo de *control* que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento debe actuar uno u otro.

Veamos, sintéticamente, estas nociones:

Al **planificar**, el que escribe elabora una representación mental de lo que va a hacer y cómo lo va a hacer, es una representación no demasiado clara mediante la cual se enlazan las informaciones que se poseen sobre un tema y los objetivos del texto a escribir. En el caso de los niños pequeños, esta acción suele realizarse en grupo, los chicos, guiados por el maestro, analizan el qué, el cómo y el para qué escribirán determinado texto.

Al **redactar**, el que escribe transforma en un texto determinado sus ideas, de tal forma que pueda ser leído y entendido por el receptor de la producción. Aquí se evidencian las palabras y las formas que se han elegido para hacerlo. Cuando son los chicos los que realizan la escritura, se ponen en evidencia los conocimientos o no que éstos tengan respecto del léxico, las tramas y los formatos textuales.

El proceso de revisión se puede observar, en el caso de los escritores expertos, durante toda la escritura; evalúan el posible logro del objetivo que tuvieron al comenzar a escribir y la forma a través de la cual llevaron a cabo el escrito. Es decir, el escritor vuelve a leer su trabajo a fin de corregir algunos aspectos que se consideran no logrados. Como en el caso de la lectura, es difícil que estos pasos se den en escritores inexpertos. Sin embargo, desde el inicio del proceso, hay chicos que, cuando la producción es grupal, hacen planes, comentan con otros sus redacciones e intentan revisar sus escritos.

Los docentes sabemos que los alumnos que recién se inician evitan la reescritura. Esto no quiere decir que esta etapa del proceso no se deba mostrar a los alumnos. Es mediante las actividades de escritura mediatizada, como veremos más adelante, cuando todos estos pasos logran hacerse evidentes para los niños.



Durante la escritura mediatizada por el docente, los chicos pueden reflexionar sobre la situación comunicativa y, al identificar sus características, entienden por qué deben escribir y no hablar, por qué deben optar por uno u otro tipo de texto y comprenden que deben redactarlo de determinada manera para que la comunicación sea eficaz.

Leer y escribir: ¿descifrado *versus* interpretación? Los modelos de enseñanza

Como ya vimos, para algunos docentes, leer significa darle a las marcas gráficas una traducción oral, darle a las letras la articulación sonora que les pertenece según el sistema de escritura (decodificación). Los educadores que sostienen esta opinión piensan que enseñar a leer es enseñar a descifrar y consideran que los alumnos no pueden leer y mucho menos escribir si no saben hacerlo de manera convencional. Esto supone que los alumnos necesitan conocer todas las letras y su relación con los sonidos, las palabras y el grupo de palabras tanto para leer con sentido como para poder escribir.

Para otros, los alumnos tienen, desde pequeños, la capacidad de realizar una lectura y una escritura antes de conocer el código. Dichas realizaciones, aunque sean no convencionales, los capacitan para hacer predicciones y, en esta habilidad de anticipar lo que está escrito, lo que "dice el texto", está la garantía de poder decodificar con sentido en el futuro, ya que la lectura es una habilidad interpretativa.

Existe, pues, un desacuerdo entre los que defienden la necesidad del descifrado para leer y escribir y los que sustentan que se comienza a leer y a escribir de forma no convencional, antes de conocer el código.

La simplificación de la primera postura ha dado origen a la concepción de *lectura = descifrado* y a un modelo de enseñanza denominado "de habilidades". Es el que ha tenido y tiene más presencia en las escuelas primarias de nuestro país, tanto en el ámbito oficial como privado. Las planificaciones revelan tareas didácticas que persiguen la memorización de palabras aisladas, de sílabas o letras a través de la repetición y la reiteración hasta que se logre el aprendizaje.

La reducción esquemática de la segunda posición ha concebido la noción de que leer y escribir es un aprendizaje natural, ya que si los niños actúan en multiplicidad de situaciones de lectura y escritura de textos literarios, antes de conocer el código, logran adquirir la lengua escrita. El tipo de enseñanza iniciado por esta corriente se conoce como "modelo de lenguaje integrado" y se ha proyectado en nuestro país, sobre todo en la Educación Inicial. Es en este ámbito donde se plantean actividades de anticipación lectora, escritura de los títulos de cuentos infantiles, de los nombres de los personajes y de las ilustraciones que los acompañan.

Podemos, además, aproximar una posición ecléctica, modelo cuyo fundamento está sustentado en el conocimiento de la importancia que posee la acción cognitiva de codificar y decodificar junto a la relevancia que tiene el hecho de favorecer la interpretación lectora y la escritura con sentido.

Como vimos anteriormente, es indiscutible que los niños realizan acciones de descifrado durante el comienzo de su camino alfabetizador, las que permiten conformar la memoria léxica fundamental para el proceso. Pero, junto con estas operaciones, los chicos necesitan entender lo que leen y escriben y, por consiguiente, aquellos que nos ubicamos en esta posición ecléctica, creemos en la importancia de la inclusión de los alumnos en contextos alfabetizadores. Esta forma de entender la lectura y la escritura nos permite considerar que los chicos van leyendo al tiempo que van interpretando y escriben a medida que van reflexionando sobre la escritura.

En realidad, el origen de tantos desacuerdos respecto de cómo enseñar a leer y a escribir suele estar originado en los disímiles conceptos sobre la lengua escrita que los maestros pueden tener:

- Si piensan que es una mera técnica de transcripción de la oralidad, seguramente sostendrán la primera postura.
- Si mantienen que la lengua escrita se adquiere naturalmente, sustentarán la segunda.
- Si piensan que la lengua escrita no sólo representa la oralidad, sino que es una forma de tomar conciencia del lenguaje y de lo que el lenguaje representa, es decir, si se considera que es una creación cultural que nos posibilita una forma de ver el mundo, de valorar los aspectos fundamentales del entorno en donde estamos inmersos, entonces se defenderá la posición ecléctica, la que respalda la interpretación y da importancia al otorgamiento del sentido.

En conclusión, algunos educadores consideran conveniente dar preeminencia al descifrado y otros percibimos que las habilidades cognitivas implicadas en la lectura y la escritura son complejas y, por lo tanto, creemos que existen otros aspectos de similar importancia que el descifrado. Creemos que son aprovechables aquellos procedimientos de enseñanza que optimizan el proceso de aprendizaje de los alumnos y que les dan la posibilidad de entender el valor social de la lengua escrita, de interactuar con diversos portadores de textos (libros de cuentos, diarios, revistas, enciclopedias, diccionarios, manuales), de escuchar cómo leen y ver cómo escriben sus maestros y de encontrarle significación relevante a las acciones de lectura y escritura.

✚ Otras precisiones

Las discrepancias respecto del descifrado y la interpretación explicadas anteriormente (Strange, 1980) se relacionan con dos teorías sobre la lectura, la denominada *bottom-up* (de abajo hacia arriba), es decir, desde la información que dan las letras y sus combinaciones se llega a obtener el mensaje del texto, y la conocida como *top-down* (de arriba hacia abajo), que sustenta la importancia de los conocimientos previos del lector para interpretar lo leído.

Ambos modelos pueden resultar insuficientes para dar cuenta de la complejidad del proceso lector; sin embargo, sus aportes han influido para encauzar la postura ecléctica que indicábamos anteriormente y darle un marco teórico explicativo basado en el principio de interacción entre el texto y el lector.

Son los psicólogos cognitivistas quienes interpretan el acto lector como un movimiento de "ida y vuelta" entre dos competencias importantes: la de decodificar y la de interpretar el texto que se lee. Sostienen que el camino es siempre interactivo, no se cumple primero el paso de conocimiento de letras y relaciones con los sonidos o de la anticipación del sentido hacia lo anterior, sino que ambos son simultáneos, y ya comentamos que esto se percibe al observar atentamente a cualquier lector.

Cuando leemos ponemos en acción los saberes, estructuras, esquemas o representaciones que poseemos. Estos conocimientos previos son, entre otros, lingüísticos, enciclopédicos y textuales y el lector recurre a ellos durante el procesamiento de la información recibida porque le permiten relacionar los datos nuevos con los conocidos y así, generar expectativas, hacer predicciones e inferencias, seleccionar la información y construir e integrar el sentido del texto como un todo.

Lo dicho significa que se concibe al niño lector como un sujeto que examina el texto, posee claridad respecto del objetivo de su lectura y busca construir un significado a través de su accionar. Dentro de esta corriente, la lectura se piensa como una actividad que se realiza mediante procesos de interacción que permiten la construcción del significado del texto.

Entendida de esta manera, la lectura es una herramienta de aprendizaje, medio a través del cual se forma integralmente al alfabetizando.

Si consideramos todo lo anterior, comprenderemos la importancia que posee el hecho de seleccionar muy bien los textos que vamos a aproximar a los alumnos, pues la comprensión de lo que se lee depende de la legibilidad del texto en cuestión, su claridad, además de una utilización del léxico y una sintaxis apropiada para los chicos.

Otra teoría sobre la lectura proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por Louise Rosenblatt (1991), quien explica:

> "Mi punto de vista del proceso de lectura como 'transaccional' afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una 'transacción' a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco

en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el significado, ya se trate de un informe científico o de un poema."

Es decir, la relación que se establece entre autor-texto-lector trasciende la simple interacción. Y Goodman (1996) explica que esta postura no se opone a la perspectiva interaccionista, sino que la supera; sostiene que:

"[…] como producto del proceso transaccional tanto el autor, como el texto y el lector surgen transformados luego del acto de lectura."

En consecuencia, el texto construido por el lector no será igual al del autor, puesto que las inferencias y referencias del primero están basadas en sus propios esquemas.

De esta postura transaccional de Rosenblatt (1991), ha surgido la categorización de los dos tipos de actitudes a las que puede adherir el lector ante el texto: la estética y la eferente. En el primer caso, el lector permanece absorto y siente, vive los sucesos mientras está leyendo; en el segundo, la atención del lector está centrada en lo que "se lleva", en el contenido que retiene después de la lectura.

En general, la teoría transaccional ha sido discutida por los docentes y, en el ambiente escolar, tiene más adherentes la perspectiva interactiva que sostiene cierta diversidad interpretativa aunque limitada por las líneas básicas dadas por el autor de un texto.

Capítulo 5

Las escrituras infantiles

"Además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, que se plantea problemas y trata de resolverlos siguiendo su propia metodología."

E. Ferreiro (1991)

Hemos tratado, anteriormente, algunas conceptualizaciones referidas a la alfabetización y a los aspectos implicados: el habla y la escucha; la escritura y la lectura. Ahora abordaremos, de manera general, la caracterización de las escrituras de los chicos y las formas adecuadas de intervención docente en el proceso alfabetizador.

Caracterización de las escrituras infantiles

Los alumnos suelen escribir desde pequeños y, en general, lo hacen a través de grafismos o pseudo-letras, a veces, trazan números, y en ocasiones, algunas letras convencionales, en un intento de imitar a los adultos. Este tipo de acciones nos permite pensar que los chicos raramente copian, escriben en ausencia de un modelo, y sus producciones poseen particularidades como las mencionadas porque intentan construir una forma de escritura.

En 1979, las investigadoras E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) dieron a conocer el resultado de sus trabajos respecto de las hipótesis que construyen los niños cuando intentan entender el sistema alfabético de escritura,

lo que convulsionó y asombró a los educadores. Durante los años posteriores, todos, de alguna manera, tuvimos que replantearnos nuestra postura respecto de la enseñanza de la lengua escrita.

Para comprender el porqué de este cambio didáctico, revisaremos sintéticamente las etapas por las que suelen pasar los niños en su proceso de aprendizaje del sistema alfabético antes de escribir de manera convencional.

Según estas autoras, los chicos pasan por las siguientes fases:

1. Escritura no diferenciada

Se expresan a través de garabatos, continuos o sueltos, zig-zags, bucles,… No diferencian el dibujo de la escritura.

2. Escritura diferenciada

Comienzan a diferenciar el dibujo de la escritura.

Utilizan una cantidad de letras, números, pseudoletras, pero todavía no realizan la correspondencia entre lo escrito y lo oral.

Prueban diversas posibilidades para encontrar una relación entre oral y escrito:

- Varían la grafía.
- Varían la cantidad de grafías (palabras largas-cortas).
- Utilizan siempre el mismo tipo y número de letras (no tienen repertorio).
- Cambian el orden de las letras.

3. Escritura silábica

Relacionan lo oral y lo escrito a través de la primera unidad oral que son capaces de identificar: la sílaba.

Escriben una grafía para cada golpe de voz o sílaba.

Tipos de correspondencia silábica:

- Sin valor sonoro convencional. Para cada sílaba escriben una letra cualquiera. Ej.: O S M para MANZANA.
- Con valor sonoro convencional. Para cada sílaba escriben una letra que sí está en la sílaba. Puede ser:
  - En las vocales. Por ejemplo: A-I-O-A para MARIPOSA.
  - En las consonantes. Por ejemplo: P-T para PATO.
  - En las vocales y en las consonantes. Por ejemplo: P-O-A para PELOTA.

4. Escritura silábico-alfabética

Se dan cuenta de que la sílaba tiene más de una letra.

Al confrontar sus ideas con la escritura convencional, descubren que hay más partes, que la escritura va más allá de la sílaba. Ejemplos:

- ALO para PA-TO. Saben que hay dos letras en TO, pero no saben bien cuáles.
- DOI-A para BOI-NA. Buscan un valor sonoro próximo (B - D).

5. Escritura alfabética

A cada sonido le corresponde una letra o grafía propia.

Escriben de una manera convencional, como la que usamos en el mundo adulto, aunque todavía no respetan las normas ortográficas ni convenciones como la separación entre palabras, por ejemplo.

Saber que los chicos realizan hipótesis sobre la escritura antes de aprenderla convencionalmente significó considerarlos como sujetos activos capaces de intervenir en sus propios procesos de aprendizaje. Por lo tanto, el trabajo de estas investigadoras dio otra perspectiva a la enseñanza y la mayoría de los educadores observaron como necesaria la búsqueda de bases nuevas sobre las que apoyar las estrategias didácticas. Al menos, en teoría.

En la práctica, estos descubrimientos, no siempre modificaron las acciones de aula ya que, en general, se siguen implementando métodos tradicionales durante el período de alfabetización inicial.

Al respecto dice E. Ferreiro:

> "Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine, si aceptamos que lo 'fácil' y lo 'difícil' no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende, si aceptamos que cualquier información debe ser asimilada (y por lo tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como consecuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento" (Ferreiro, 1991).

La forma como se plantea el aprendizaje de la lengua escrita, dice Ferreiro, tiñe toda su posterior relación con este objeto de conocimiento y promueve u obstaculiza el proceso alfabetizador. En sus palabras: "Son probablemente esas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efecto más perdurables a largo plazo, en el domino de la lengua escrita como en todos los otros. Según cómo se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y según como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como 'normales' o como 'aberrantes'. Es aquí donde la reflexión psicopedagógica necesita apoyarse sobre una reflexión epistemológica" (Ferreiro, 1991).

Queda establecido, entonces, que las prácticas de aula que llevan a los chicos a copiar letras o palabras aisladas no favorecen la comprensión, sino que la obstaculizan. Sin embargo, en nuestras escuelas, emergen ciertas actitudes docentes que entorpecen el proceso de enseñanza de la lengua escrita.

Del análisis realizado sobre los cuadernos de alumnos correspondientes al primer ciclo básico, he podido extraer algunos datos que merecen ser comentados porque afirman lo expresado anteriormente. Estos datos muestran, entre otros hechos, que los docentes ocupan todo el primer año para enseñar a descifrar el código de letras a los chicos mediante el método de habilidades, limitándose, principalmente, a la lectura y escritura de palabras y oraciones descontextualizadas. La lectura de textos diversos está ausente así como la escritura con sentido.

A partir de 2°, una vez aprendido el código, los maestros acostumbran a entregar lecturas breves de textos narrativos, no suelen aparecer notas de enciclopedia o textos relacionados con otras áreas del saber, sólo alguna que otra fotocopia relacionada con temas que se tocan aisladamente y abordan, casi siempre, alguna fecha patria o algún aspecto de ciencias sociales como el barrio de la escuela, por citar alguno de los habituales.

En este nivel, además, se empieza a enseñar gramática y ortografía de manera sistemática, sin una articulación clara con la lectura y la producción de textos. En general, existe una ausencia de reflexión sobre los hechos del lenguaje.

Frecuentemente, los docentes evidencian cierta homogeneidad metodológica que muestra una ausencia de consideración respecto de la edad de los niños o de su formación anterior. Asimismo, no aparece en las tareas didácticas planteadas la adecuación al nivel socio-cultural y económico de la escuela.

Por lo tanto, no es descabellado suponer que todavía no se ha extendido la noción referida a la enseñanza de la lengua escrita como forma de iniciar a los niños en otra cultura, la cultura de lo escrito. No se ha hecho conciencia de la importancia que tiene el ayudarlos a entender para qué sirve el lenguaje que se escribe, para qué se usa y cómo se debe hacer para que los textos que se lean o escriban lleguen a tener sentido.

> Para enseñar a leer y a escribir debemos tener en cuenta estas precisiones y originar contextos donde la escritura se utilice como un bien simbólico, como una herramienta capaz de comunicar ideas. Además, tenemos que atender las particularidades del grupo-clase respecto de los conocimientos sobre la lengua escrita que posee cada uno de los niños; la heterogeneidad que exista acerca de estos saberes debe ser el punto de partida de las actividades a desarrollar durante el proceso de enseñanza.

La intervención docente

Si se respeta el proceso de escritura infantil y no se les exige a los chicos la copia sin sentido de palabras u oraciones, podemos observar que éstos demandan fuertemente a su maestro pidiéndole su colaboración continua. De esta manera, durante todo el 1° año/grado, el maestro se ve requerido en relación a sus intervenciones porque los alumnos producen escritos que ponen en evidencia desiguales nociones sobre la lengua escrita. En ocasiones, como ya indicamos, los niños escriben haciendo garabatos o pseudoletras, otros escriben palabras completas o trazan algunas letras convencionales, aunque todavía no reconozcan la relación existente entre esas letras y los sonidos correspondientes. Dada la heterogeneidad de saberes, el docente tiene que realizar un planteo claro que le permita enseñar a todos.

Por lo tanto, el eje de toda propuesta de alfabetización inicial se debe articular a través de dos tareas fundamentales: la escritura mediatizada por el docente y la escritura individual de palabras y oraciones en contexto (**NAP**, 2006), como veremos más adelante.

Durante las situaciones de escritura inicial, los alumnos suelen buscar información que les sirva, tratan de apoyarse en elementos de referencia tales como: la cartelera de asistencia con todos los nombres, el calendario, el nombre de los cuentos leídos, o fichas con palabras nuevas que han utilizado en otras áreas disciplinares. Estas tarjetas se transforman en un "banco de datos" que se va aumentando con el tiempo y puede ser fuente para explorar nuevas escrituras. Asimismo, los maestros son un inagotable recurso para los chicos ya que, en general, intervienen mostrando palabras bien escritas, responden preguntas y brindan ejemplos.

Si pensamos en una clase durante la cual un docente lee un cuento, se puede suponer que este maestro generará, posteriormente, la escritura de palabras u oraciones en ese contexto. Es decir, los chicos pueden escribir una lista con los nombres de los personajes del cuento y él los ayudará teniendo en cuenta las diferencias de conocimiento sobre la lengua escrita que posean. Por ejemplo, puede ayudarlos:

- **antes de escribir una palabra**, mostrándoles cómo empieza, o explicándoles si es parecida a otra que ya conocen y pueden tener como modelo (el nombre de un alumno o de algún objeto, vocablos que pueden estar escritos y colgados a la vista de todos);
- en otras oportunidades, puede ayudar **durante la escritura** (colaborando, por ejemplo, en el autodictado que muchos chicos realizan como estrategia de apoyo, brindando información sobre cómo se escriben las letras) o:
- **después,** cuando ya la escribieron (leyéndola o incorporando modificaciones, si fuera necesario).

Los escritos que los chicos producen, siempre que sean personales, no copiados servilmente, proporcionan mucha información respecto de los aprendizajes logrados por cada alumno. Esto se puede observar cuando los docentes fluctúan entre las propuestas de escrituras espontáneas y autónomas de los niños y otras que implican la copia porque sí de oraciones desvinculadas o de palabras sueltas que ellos mismos escriben en la pizarra. Generalmente, en el primer caso, los escritos evidencian claramente que ciertos niños todavía no logran entender el sistema y, a veces, tampoco entienden que la escritura tiene relación con la oralidad; sin embargo, al copiar de la pizarra, sus cuadernos dan una impresión engañosa, pues pareciera que no hay en ellos casi ningún error. El docente se ve tentado, entonces, a pensar que sus alumnos dominan el sistema, y muchas veces esta simulación de aprendizaje se instala en el aula.

Si bien las escrituras infantiles evidencian las diferentes fases por las que los chicos suelen atravesar durante el proceso, **esta diversidad no supone que el educador tenga que ofrecer actividades distintas para cada niño**. Si propone a todos una misma consigna, puede dedicar su atención a ciertos alumnos en particular u ofrecer, si la mayoría de los chicos omite letras, la posibilidad de escribir, a la vista de todos, las palabras en cuestión.

También es habitual que los alumnos que ya han comprendido la relación entre sonido y letra se autodicten, acción que suele automatizarse cuando la escritura se practica asiduamente y sirve, también, para que el docente explique la ausencia o presencia de la correspondencia existente entre los sonidos que decimos y las letras que usamos para escribir una palabra.

> Cuando aparecen desafíos ortográficos, el maestro siempre tiene que mostrar la escritura correcta de la palabra; a medida que los alumnos la vean escrita en diversos textos, también ellos la escribirán así.

Todos sabemos que enseñar a escribir es un proceso arduo que lleva tiempo y esfuerzo compartido; pero la tarea es, también, gratificante. Esto se evidencia mientras vemos a los chicos incentivados y alegres demostrando interés cuando se les ofrece la oportunidad de leer o escribir textos.

Capítulo 6

Las estrategias cognitivo-lingüísticas

"No se trata de conocer para reproducir el conocimiento sino de conocer para dar cuenta, informar, explicar, interpretar, profundizar sobre la comprensión de los hechos y fenómenos del mundo; para defender la propia visión, cuando es profunda y documentada, sobre los hechos y fenómenos; para desarrollar actitudes y para actuar. Las habilidades se desarrollan simultáneamente realizando aprendizajes y construyendo conocimiento, función primordial de la escolaridad."

GÓMEZ ALEMANY, I. (1998)

Generalmente, cuando queremos lograr algo, buscamos la forma de conseguirlo, es decir, pensamos en una estrategia que sea eficaz para obtenerlo. Una estrategia es un procedimiento, un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas al logro de una meta, supone, por lo tanto, la conciencia de que se hace algo con un objetivo e implica la posibilidad de controlar las acciones en función de ese objetivo para modificarlas si el fin no se consigue (Coll, 1987). Esta noción se aplica al campo cognoscitivo y se explican así los procedimientos que realizamos cuando accionamos de manera tal que involucramos los conocimientos.

En principio, mientras leemos o escribimos, ponemos en funcionamiento una serie de maniobras mentales que, a medida que somos más expertos, se modifican y transforman en destrezas. En términos más precisos, podemos decir que las habilidades cognitivo-lingüísticas (Jorba, 1998) son conjuntos

de operaciones de identificación, de relación, de comparación y de activación de los conocimientos lingüísticos. Son los modos de obrar que realizamos al leer o al escribir, aunque todavía está en discusión si son o no conscientes y si podemos o no controlarlas.

La experiencia docente nos indica que, si seguimos la línea de pensamiento expresada antes, estas operaciones no se pueden enseñar describiéndolas, porque sólo se perciben como útiles cuando debemos usarlas para resolver problemas reales en los que nos vemos implicados; no tiene sentido enseñarlas en sí mismas.

Sin embargo, algunos educadores defienden la enseñanza de estrategias lectoras como forma de mejorar la comprensión y la producción de textos escritos y lo hacen, por ejemplo, tratando de enseñar a los niños los recursos cognitivos que poseen los lectores expertos. Así, las planificaciones se han poblado de actividades que proponen la anticipación a través del título del cuento leído, la lectura del comienzo y la formulación de hipótesis respecto de su continuación, entre otras acciones de similar orientación. En general, estas iniciativas suelen repetirse en todos los textos, y durante todas las lecturas, pero no se ha demostrado hasta hoy su real efectividad.

Debemos tener presente que el dominio de las habilidades lectoras o escritoras no se da de manera lineal, como si una fuese prerrequisito de la otra. No es una acumulación de habilidades, son procesos activos y constructivos a través de los cuales se produce una interacción entre los conocimientos que se poseen, los conocimientos sobre la lengua y la forma de la lengua a fin de construir sentidos.

Todos ponemos en funcionamiento diversas estrategias cognitivo-lingüísticas si nos dan la oportunidad de hacerlo, los chicos también pueden ejercitarlas si se les proponen diversas situaciones de lectura y escritura.

Si los educadores, además, están atentos, han reflexionado sobre ellas y las conocen, seguramente podrán plantear situaciones problemáticas que exijan de parte de los alumnos alguna de estas operaciones (Monereo, Castelló y otros, 1997). De esta forma, los niños intentarán planificar, revisar y reorientar su producción hacia el logro de una comunicación efectiva.

Los que poseemos cierta práctica lectora o escritora sabemos que no movilizamos las mismas estrategias para buscar un número telefónico en la guía que para encontrar la información de cómo elaborar un plato de comida o para leer un artículo periodístico. Activamos las estrategias según la demanda y las recuperamos de nuestra memoria fácilmente cuando ya las hemos utilizado en situaciones anteriores.

> Es decir, todos poseemos la capacidad de anticipar situaciones ya vividas (estrategia cognitiva); si aplicamos esta idea a la actividad lectora, por ejemplo, podemos decir que cuanto más leemos más podemos anticipar las palabras, las formas de ordenarlas en la oración y las significaciones de los textos a leer (estrategia cognitivo-lingüística).

Si hacemos alusión a la lectura, hay dos estrategias (Melgar y Zamero, 2007) que habitualmente son utilizadas durante el proceso lector y que es posible ejercitar en la escuela:

- Reconocer varias palabras en un conjunto dado y
- comparar entre sí palabras de un conjunto.

Estas estrategias son las que utilizamos los lectores expertos. Es decir, reconocemos las palabras en un texto y podemos observar si son similares o no respecto de otras dadas, porque otras lecturas realizadas nos permiten hacerlo. Sin embargo, como en la mayoría de las escuelas se prioriza el descifrado, estos recursos de lectura se inhiben y los niños no los ejercitan, porque raramente leen textos completos durante la alfabetización inicial.

> Es difícil advertir la cantidad de tiempo que se necesita para que los chicos adquieran competencia lectora o escritora, la adquisición de estos saberes se vive a través de un proceso no lineal sino recursivo, no se termina en una clase o en varias de ellas. Además, cada tipo de texto tiene su particularidad, no se puede adquirir conocimiento sobre todos los textos si éstos no están en la mesa de trabajo diaria de los alumnos.

Ya expresamos que los niños no aprenden todos de la misma manera. Así como difieren los procesos lectores y de escritura, difieren las maneras de leer y de escribir. Éstas dependen de los requerimientos que se les hagan a los niños, de las circunstancias sociales, personales, familiares, así como del tipo de tarea que se debe realizar para satisfacer estas demandas.

El propósito general que tengan los alumnos para leer o escribir es lo que va a determinar la manera como abordarán la tarea. Si se plantean actividades que permitan enfrentar textos variados con finalidades de lecturas diversas, se ayudará a los alumnos a comprender que el proceso no es rígido, que ellos, como lectores y escritores, deben modificar su acción, variando las estrategias hasta lograr autonomía para comprender o desentrañar el contenido de los textos.

En general, estas cuestiones respecto de las particularidades evolutivas de la apropiación escolar de las maneras de leer, de las disímiles formas de escribir según los distintos textos y objetivos de la tarea, no suelen ser motivo de reflexión en las instituciones educativas. Sin embargo, aunque no se hayan contemplado, deberían ser objeto de interés, pues poseen gran importancia para afianzar el proceso de alfabetización.

Una gran cantidad de investigadores pertenecientes a campos del saber tan diversos como la psicología, la filosofía, la neurociencia, la lingüística, la pedagogía, la sociología, la antropología y la historia, han tomado como objeto de estudio el proceso lecto-escritor. No obstante, existen tantos niveles de análisis y tantas operaciones cognitivas y lingüísticas comprometidas en dichos procesos que, aún, no se ha logrado un resultado que los describa en toda su complejidad

De cualquier manera, la experiencia docente nos indica que tendríamos que evitar realizar ejercicios dispersos, de manera ocasional; lo conveniente es hacer un trabajo prolongado y progresivo a fin de impulsar el desarrollo de las habilidades de forma sistemática. Los resultados se verán, seguramente, a través de pequeñas manifestaciones que harán los alumnos cuando se desempeñen en situaciones de lectura y escritura, así como en entornos extra escolares donde se les demanden diferentes producciones orales o escritas.

Las secuencias didácticas y las habilidades cognitivo-lingüísticas

Anteriormente hicimos alusión a las habilidades cognitivo-lingüísticas y las definimos como aquellas acciones mentales surgidas durante las actividades de aprendizaje que involucran al lenguaje tanto oral como escrito y se canalizan a través de estrategias. Dijimos, además, que se usan de forma diferente según la situación y dan lugar a diversas formas de aprender.

Existen habilidades cognitivo-lingüísticas que, por su uso constante, son pensadas como naturales. Por ejemplo, la narración. Si bien es cierto que, desde una perspectiva antropológica, esta estrategia discursiva ha nacido casi con el hombre, es en la escuela donde ésta y todas las demás habilidades adquieren nueva dimensión y exigen otra sistematización.

Cuando tuve la oportunidad de analizar los cuadernos de los alumnos que cursaban los primeros años de escolaridad, pude constatar que, en las consignas formuladas por los educadores, se les demandaba a los niños la aplicación de las siguientes habilidades cognitivo lingüísticas: narrar, describir, definir, explicar, justificar y argumentar.

También pude observar que esto ocurría, sobre todo, en los cuadernos de tareas de los chicos, aunque raramente estas estrategias se habían trabajado durante las actividades diarias de las diferentes áreas curriculares. En realidad, parece ser que no son habituales en clase, allí suelen realizarse ejercicios de copia de oraciones sueltas o de completamiento de textos fotocopiados.

Algunos maestros las exigen con tanta asiduidad que sería útil que nos preguntásemos cuándo hemos ejercitado estas habilidades o en qué momento de la etapa de escolarización hemos negociado las significaciones que cada una de estas acciones tiene en determinada área del conocimiento. Si no podemos responder fácilmente, si no poseemos claridad al respecto, deberíamos tener en cuenta estas insolvencias en el momento de planificar el trabajo de aula.

En general, y a pesar de todas las teorizaciones en contrario, la metodología de enseñanza que suelen utilizar los docentes en la práctica concreta de aula es la llamada tradicional, es decir, aquella que hace uso de los métodos sintéticos o analíticos. Esta opción didáctica no tiene en cuenta el desarrollo ni la posible adquisición, por parte de los chicos, de

las competencias lingüísticas, ya que para lograr este objetivo se deben ejercitar habilidades y construir destrezas tanto en el uso de la lengua oral como en la lengua escrita.

Sin embargo, es común ver cómo se pide a los niños que realicen tareas tales como:

1° AÑO	**LENGUA** "Relatá lo que hiciste el fin de semana." "Narrá el cuento leído." "Describí uno de los personajes." **FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA** Eje: **Persona** "Describí tu familia."
2° AÑO	**LENGUA** "Narrá el cuento leído." "Describí uno de los personajes." **MATEMÁTICA** Eje: **Geometría** • "Describan e interpreten (en forma oral o gráfica) la ubicación de objetos y personas en el espacio."
3° AÑO	**MATEMÁTICA** Eje: **Tiempo** • "Definan las unidades adecuadas para efectuar una medición."

3º AÑO
(cont.)

CIENCIAS NATURALES

Eje: **Los seres vivos y el ambiente. Animales ovíparos y vivíparos**

- "Recolecten y registren información sobre..."
- "Interpreten la información recogida."
- "Produzcan un texto para comunicar los resultados."

CIENCIAS SOCIALES

Eje: **Las sociedades organizadas y las actividades humanas**

- "Observen y describan las distintas dimensiones de la realidad social."
- "Analicen y comparen los diferentes comportamientos sociales."
- "Realicen entrevistas a distintos actores sociales."
- "Elaboren conclusiones."

Eje: **Las sociedades y los espacios geográficos. Formas de representación del espacio geográfico local. La ciudad y el campo, sus relaciones**

- "Describan el espacio geográfico..."
- "Expliquen los aspectos comunes y diferentes."
- "Registren los datos."
- "Analicen y comparen los datos registrados."
- "Redacten una conclusión y justifíquenla."

Por supuesto que estas tareas son de resolución domiciliaria, es decir, los chicos las realizan en casa con la ayuda de algún adulto más experto. En general, suele ocurrir que las horas que demandan estos trabajos en los hogares de los niños son muchas y originan cuestiones a

tener en cuenta. Evidencian, por ejemplo, la disparidad de posibilidades que poseen los alumnos según sus contextos de pertenencia. Si provienen de un entorno favorable, tienen allanado el camino; si esto no ocurre, tienen que sortear tantos obstáculos que muchos de ellos abandonan el intento. Comienza, de esta forma, a ahondarse la brecha entre aquellos que logran avanzar en el aprendizaje y los otros que no lo consiguen. Es decir, aparece una de las causas a la que hacíamos referencia cuando hablábamos del fracaso escolar.

En las consignas transcriptas, son varias las competencias que se presuponen adquiridas por los alumnos. Esta presunción adquiere importancia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje porque si nadie se hace cargo de incentivar el desarrollo de las capacidades demandadas, los niños por sí mismos no las adquieren.

La escuela es el lugar donde estas habilidades cognitivo-lingüísticas, tanto orales como escritas, se pueden desarrollar, sobre todo en el caso de aquellos chicos que no viven en contextos favorables desde la perspectiva alfabetizadora.

Revisaremos, sintéticamente, algunos de los conceptos referidos a las habilidades cognitivo-lingüísticas a fin de actualizar sus significados (Jorba, 1998).

Narrar: consiste en producir un texto oral o escrito donde se inscriben los hechos en una sucesión temporal y causal a la vez.

La mayoría de los niños es capaz de relatar algo porque las experiencias cotidianas adquieren forma de relato. Construimos nuestra identidad narrativamente cuando relatamos lo que nos ha ocurrido o cuando escuchamos o leemos historias (Ricoeur, 1991).

Aunque los chicos tengan posibilidades narrativas, los educadores podemos enriquecerlas si colaboramos para que amplíen la información que ofrecen a los que escuchan, para que incluyan datos relevantes de manera integrada. También podemos hacer preguntas para que tengan en cuenta el contexto espacial y temporal de los sucesos, hacer una sín-

tesis de lo relatado, aclarar la referencia de algunas palabras que no pueden comprenderse. A su vez, los compañeros podrán aprender cómo hacer preguntas cuando escuchan narraciones y no entienden algo.

A través de estas intervenciones docentes, advertiremos cómo van narrando de manera cada vez más ordenada, cómo van ampliando el léxico, cómo recuerdan personajes, historias, cómo desarrollan e incrementan sus formas de relatar

Describir: es producir enunciados que enumeran las cualidades, propiedades y características del objeto o fenómeno que se describe. Para hacerlo, es necesario observar, comparar y encontrar las semejanzas y diferencias, identificar lo esencial. El alumno que posea esta capacidad de observación estará en condiciones de producir un texto oral o escrito usando las palabras adecuadas para responder a lo que se le solicita.

¿Cómo sabemos si tiene validez la producción? La tiene si el receptor se hace una idea exacta de lo que se describe. La complejidad de esta habilidad varía en función de si lo que se describe es: concreto o abstracto; presencial o no; vivido o no vivido; en el caso de ser fenómenos, la dificultad será mayor o menor según sean o no observables y sean o no directamente perceptibles.

Definir: consiste en construir enunciados para explicar términos desconocidos con la ayuda de otros conocidos. Para que los chicos puedan responder cuando se les exigen definiciones, previamente habrán tenido que: establecer semejanzas y diferencias, agrupar por categorías y subcategorías, reconocer las propiedades esenciales de lo que se les pide definir. Si lo han logrado, serán capaces de producir un texto oral o escrito según la situación. Es decir, es una habilidad que utilizamos cuando necesitamos responder a

necesidades de comunicación específicas y su complejidad varía, como en el caso de la descripción, en función de lo que se debe definir, si es concreto o abstracto; observable o no, perceptible directamente o no.

Tiene como objetivo facilitar la comprensión de un término desconocido y podemos ayudar en la formulación de descripciones si ejercitamos el uso de recursos tales como los siguientes: sinónimos, antónimos, comparaciones, ejemplos.

Por esto, contrariamente a lo que se cree, la definición es uno de los pasos finales del aprendizaje y no su inicio, pues para poder definir el alumno debe saber seleccionar las características necesarias y suficientes para producir un concepto.

Explicar: consiste en presentar razones o argumentos de manera ordenada, relacionándolos de tal forma que lleven a modificar el conocimiento que el receptor tiene sobre algo. Supone dos operaciones cognitivo-lingüísticas:

- producir dichas razones o argumentos enumerando cualidades, propiedades y características (descripción) de lo explicado;
- establecer relaciones causales entre las razones y los argumentos;
- producir un texto escrito u oral usando la terminología adecuada.

Su propósito comunicativo es modificar un estado de conocimiento a partir de hacer comprensible un fenómeno, un resultado, un comportamiento. Por esto, cuando los educadores pedimos a los alumnos que nos expliquen algo, estamos solicitando todos estos saberes, que en la mayoría de los casos los chicos no han ejercitado.

La explicación es una habilidad muy compleja y su complejidad varía, también, en función de si lo que se debe explicar es: concreto o abstracto, vivido o no, directamente perceptible o no.

Justificar: consiste en producir razones o argumentos y establecer relaciones que lleven a concretar su propósito comunicativo: defender el valor de verdad de un conocimiento. Se constituye a través de tres operaciones cognitivas:

- producir razones y argumentos; es esencial emitir la opinión que se tiene sobre algo al inicio (puede considerarse como el primer paso de la argumentación);
- establecer relaciones que lleven a sostener o modificar el valor de verdad de un conocimiento teniendo en cuenta el conjunto de conocimientos anteriores sobre el tema;
- examinar su aceptabilidad y valorar la resistencia a las objeciones, recurriendo a los conocimientos ya adquiridos para comprobar su validez.

Si las habilidades anteriores han sido de uso habitual en el aula, si los docentes y los chicos las han expresado o escuchado en diversas situaciones, los alumnos estarán en condiciones de producir un texto oral o escrito usando un vocabulario adecuado. La dificultad varía en función de la complejidad del conjunto de conocimientos cuestionados o defendidos.

Argumentar: es una destreza lingüística compleja que está estrechamente relacionada con la habilidad de justificar, porque moviliza las mismas operaciones cognitivas (producción de razones o argumentos, establecer relaciones y examinar la aceptabilidad de la idea o tesis sostenida). Su diferencia se manifiesta en:

- la intencionalidad respecto del receptor, ya que el emisor dispone los argumentos o razones en el orden que le parece más favorable para conseguir la adhesión a su planteo sobre un tema;
- el examen de aceptabilidad respecto de los argumentos emitidos que puede producir el receptor a partir de

dos criterios: el primero proviene del papel fundamental que juegan las razones valoradas como positivas desde el punto de vista cognoscitivo sobre la idea defendida: pertinencia de los argumentos; el segundo depende de la resistencia a las objeciones que le imponga el receptor, quien finalmente termina o no modificando su punto de vista: fuerza de los argumentos.

Las habilidades analizadas tienen una relación gradual que va desde las que se pueden considerar más simples: narrar, describir, a la más compleja: argumentar. No obstante, pese a esta gradación, hay que tener presente en el planteo de cada una de ellas que, incluso en situaciones simples, se activa un amplio abanico de habilidades que pueden ser movilizadas a diversos niveles de complejidad. Esto es fundamental para planificar las acciones de aula. Por ejemplo, es más sencillo describir objetos, hechos o procesos observables que fenómenos sólo percibidos por alguno de los sentidos (un trueno, un relámpago, etc.). Además, como se indicó antes, se tienen que considerar los cuatro extremos que complican la adquisición de estas habilidades cognitivo-lingüísticas respecto de las particularidades del objeto, hecho o fenómeno, según éste sea:

1) concreto-abstracto, 2) presencial o no, 3) vivido o no, 4) directamente perceptible o no.

Sería conveniente que los chicos entraran en contacto con las diferentes habilidades desde el Nivel Inicial, y avanzaran en su ejercitación a fin de construir destrezas en el uso de la lengua tanto oral como escrita y, posteriormente, sentar las bases de la competencia lingüística y comunicativa.

Lo dicho adquiere relevancia cuando se considera la dimensión que adquiere el lenguaje en situación de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares.

Por lo tanto, sería conveniente habituar a los alumnos a describir, explicar o justificar; a fin de promover el desarrollo de estas habilidades cognitivo-lingüísticas mediante situaciones didácticas que impliquen la elaboración de textos orales y escritos y, de manera progresiva, hacer a los alumnos conscientes de los procesos que movilizan y de la necesidad de ejercer, de manera autónoma, el control de los mismos.

No se trata tanto de prever actividades de aprendizaje específicas, sino de tener en cuenta, en las actividades de las distintas áreas, la dimensión cognitiva del lenguaje (Jorba, 1998).

> Las habilidades que estén incluidas en las propuestas didácticas para distintas áreas curriculares, deben adecuarse al grupo de alumnos que los docentes tengan a su cargo y a los objetivos que se persigan en cada una de las instancias comunicativas planteadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, se debe tener en cuenta que las respuestas producidas por los alumnos a cualquiera de los problemas formulados, así como la utilización de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, tienen siempre relación con sus posibilidades de conectar lo nuevo con los conocimientos anteriores que posean.

Apéndice 1

Los qué y los porqués. Algunas respuestas a preguntas frecuentes

Como lo he planteado en el inicio, uno de los puntos de partida de este trabajo fue el de encontrar respuestas a preguntas habituales que suelen formular los maestros en ejercicio y algunos alumnos avanzados de carreras docentes interesados en la tarea alfabetizadora. Por lo tanto, lo que sigue a continuación intenta cumplir con ese objetivo inicial. Además, posteriormente, realizo propuestas para el aula como sugerencias respecto de la práctica de la enseñanza de la Lengua, sobre todo en lo que se refiere a los primeros años, los destinados a desarrollar el proceso de alfabetización inicial.

¿Qué diferencias existen entre didáctica, enfoque y método?

Durante el recorrido de este libro, hemos aludido muchas veces directa o indirectamente al campo de la didáctica, en ciertas ocasiones también hablamos de métodos de enseñanza o de enfoques de enseñanza. Como entre los maestros suele existir confusión respecto de estos tres términos, intentaré definir cada uno de ellos indicando sus características más relevantes.

Didáctica, según E. Litwin (Camilloni; Litwin; Davini y otros, 1996), es una teoría acerca de las prácticas de enseñanza inscriptas en determinado contexto socio-histórico. A su vez, estas prácticas constituyen un todo que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Es decir, la práctica supone una manera de pensar un determinado campo del saber, esta manera de pensar implica, además, tener en claro el carácter ideológico y valorativo que en determinado momento adquiere ese saber, la selección de contenidos que se hagan en ese campo y los objetivos a lograr que se prioricen.

M. Fillola (1996) expresa, refiriéndose específicamente a la didáctica de la lengua:

> "Es una rama de la didáctica general que elabora los principios teóricos para la resolución y selección de contenidos. Establece objetivos en relación a los métodos para el aprendizaje de la lengua y procede a la secuenciación de actividades para el logro de objetivos generales y particulares."

La debemos pensar, entonces, como una disciplina científica de intervención en los procesos de enseñanza cuya especificidad es el tratamiento didáctico de uso de la lengua. Por lo tanto, cuando hacemos referencia a enfoques, métodos, secuencias de actividades, estamos en el campo de la didáctica.

Enfoque es el término que se utiliza para indicar las asunciones valorativas en relación a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En la actualidad, teóricamente, el enfoque comunicativo es el que predomina, lo que supone valorar el aprendizaje como proceso constructivo en interacción con el medio y la enseñanza de la lengua como un medio para lograr la competencia comunicativa.

Sin embargo, en la práctica, aún persiste el enfoque formal, aquel que concibe el aprendizaje como algo mecánico; el alumno aprende por estímulo y reforzamiento (de allí las repeticiones de las tareas hasta que se aprendan) y la enseñanza de la lengua se plantea como algo inmanente. Es decir, la descripción de la lengua en sí misma y por sí misma; solicitar a los niños la memorización de la conjugación verbal o enseñar la clasificación de las

clases de palabras de manera descontextualizada sin esperar que entiendan lo que significa la acción de clasificar, son ejemplos de intervenciones didácticas que responden a este enfoque[1].

Método es la palabra que se usa para significar las síntesis de opciones respecto de la acción de enseñar, en este caso, a leer y a escribir. Es la manera de configurar una forma concreta para la enseñanza de todos los conocimientos que constituyen el proceso alfabetizador. Es un plan general para la presentación de las unidades y del material que se utiliza en el aula.

Todo método debería poder responder a estas tres preguntas:

- ¿Qué enseñar?
- ¿A quién enseñar?
- ¿Para qué enseñar?

Es decir, es una opción que realizamos teniendo en cuenta el concepto de lengua escrita que tengamos, la posición respecto de cómo aprenden los alumnos y el objetivo que perseguimos al enseñar lengua. Si tenemos claridad sobre estas cuestiones, podremos darnos el tiempo que corresponde para alfabetizar a nuestros alumnos y estaremos más seguros de las intervenciones didácticas que realizamos.[2]

El desarrollo armónico del proceso o su lentificación y banalización depende de la propuesta metodológica, las estrategias y los recursos que pongamos en juego los docentes al alfabetizar. Según nuestras opciones, las intervenciones se tornarán solidificadas, cristalizadas por el uso mecánico e irreflexivo de la lengua escrita o, por el contrario, serán el motor del aprendizaje de las competencias necesarias para lograr la alfabetización inicial y así evitar el fracaso escolar.

En general, hoy se verifican prácticas que remiten a distintos métodos de enseñanza para la alfabetización inicial —alfabético, fónico, de la palabra generadora, global—, esto es, la convivencia de metodologías tradicionales con otras pretendidas propuestas innovadoras.

En realidad, al decir de E. Ferreiro (2003b): "[...] el método que el maestro sigue es sólo uno de los ingredientes de la manera en que el objeto social lengua escrita es presentado en el contexto escolar". Si una docente opta por el método global y elige como oración a trabajar: "Ese oso se asoma";

1. Existen documentos jurisdiccionales y nacionales que proponen la modificación del enfoque formal en las escuelas. Ver NAP (2006).
2. Para ampliar el tema se sugiere la lectura de Daviña (1999).

y otra elige el método analítico y las palabras seleccionadas son "oso", "asa", "soso", hay más similitudes entre ellas que diferencias, ya que la metodología supone introducir el código e ignorar la lengua.

Hemos podido observar que, como consecuencia de capacitaciones recibidas, a pedido de las autoridades educativas o por propia iniciativa, los maestros realizan intentos por abordar nuevas propuestas de enseñanza. En algunos casos, cuando la propuesta no tiene precisión metodológica, produce inseguridad en el docente. Pasados unos meses de implementación, y en la medida en que los alumnos no alcanzan los aprendizajes esperados para ese período, el docente, en la mayoría de los casos, retoma su biografía escolar recurriendo a prácticas conocidas, aun cuando su grado de eficacia sea dudoso. El resultado concreto es que en las escuelas se observan oscilaciones metodológicas, por ejemplo, entre secciones paralelas del 1° año de primaria o entre los distintos cursos de diversos años, así como entre lo que el docente dice y lo que hace. Todo esto pone de manifiesto las debilidades y aún la ausencia del proyecto alfabetizador de la escuela y tiene como consecuencia los escasos logros en los aprendizajes de los niños.

En algunas instituciones, los educadores entienden el método como un accionar rígido, que desvirtúa el objeto de enseñanza desarticulándolo, sacándolo de contexto. Muchas veces, lo hacen por imposición de los directivos de las escuelas que pretenden que en todos los grupos de niños se "aplique" el mismo método, y entonces todos los docentes planifican la misma serie de actividades. Éstas son repetidas por años y las carpetas que las contienen pasan de mano en mano, lo que pone en evidencia que no se tiene en cuenta la diversidad en cuanto al ritmo de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, entendido de esta manera, el método es una forma de homogeneizar los cuadernos de clases de los chicos que se manifiestan ordenados, sin borradores, ante los padres o ante cualquiera que los quiera observar.

En otras escuelas, la noción de método de trabajo se discute institucionalmente, sobre todo para saber si se entiende este término como:

- una actitud sistemática y ordenada;
- una acción multiplicadora de actividades pensadas, planificadas y flexibles;
- una forma de adecuar todas las estrategias mencionadas en función del grupo de alumnos que se tiene a cargo;
- una manera de respetar sus intereses y sus posibilidades de aprendizaje.

En general, la cuestión metodológica es un tema plausible de ser revisado críticamente, una cuestión de análisis sobre la acción alfabetizadora que, de realizarse, permitiría poner sobre el tapete algunos temas importantes, tales como la noción de alfabetización entendida como compromiso institucional o la identificación de las fases del proceso de adquisición de la lengua escrita y la responsabilidad que los docentes de todas las áreas tienen en este proceso.

Luego de este análisis institucional, y así como sostuvimos que para escribir cada uno debe descubrir su propio proceso, así cada docente debería construir su propio método teniendo en cuenta sus conocimientos sobre la tarea, sus particularidades, su condición natural y el contexto escolar donde está inmerso.

¿Qué tienen que ver las teorías sobre el aprendizaje?

Son las que dan fundamento a la práctica docente, por supuesto que no van directamente al aula, pero sí posibilitan el sostén para pensarla:

> "La teoría no puede decirle a los docentes qué hacer en el aula, puede proporcionarles un marco para comprender lo que sucede en la enseñanza y el aprendizaje; y ayudarlos a entender los qué y los porqué de la conducta infantil" (Sulzbhy y Barnhart, 1994).

Un proyecto alfabetizador se basa sobre acuerdos teóricos, las contribuciones que los científicos e investigadores pertenecientes a diferentes ramas del saber han realizado deben dar sustento a las acciones que en las instituciones educativas se llevan a cabo.

Los aportes realizados por J. Piaget (1978) a la educación son innegables, su investigación en el campo de la psicología genética cambió la

perspectiva respecto de la comprensión del proceso activo experimentado por los sujetos en situación de aprendizaje. De la misma manera, las contribuciones que han hecho y hacen investigadoras calificadas como E. Ferreiro y A. Teberosky (1979); Tolchinsky Landsmann (1993) han adquirido trascendencia por su seriedad y porque al seguir los lineamientos de J. Piaget, describieron de manera innovadora el proceso infantil de aprendizaje de la lengua escrita cuando ésta es alfabética. Estudiaron las fases por las que, generalmente, pasan los pequeños hasta incorporar los aspectos notacionales de la lengua escrita, las hipótesis originales a través de las cuales los niños explican sus grafismos, incorporaron la noción de error constructivo y, de esta forma, modificaron la anterior concepción mecanicista del aprendizaje entendido como estímulo-respuesta-reforzamiento. Las proyecciones de esta teoría en los ámbitos educativos fueron diversas. Por un lado, algunos docentes comprendimos cómo aprenden los niños a leer y a escribir, entendimos lo que había detrás de sus preguntas, percibimos cuáles eran los problemas a los que se enfrentaban. Esto nos permitió, en algunos casos, hacer intervenciones adecuadas, porque nos dimos cuenta de que lo enseñado no es aprendido directamente sino reinterpretado por los niños, quienes se interesan más por aprender aquello que responde a sus necesidades funcionales, afectivas o lúdicas (Lerner y Palacios, 1994.) Por otro lado, muchos educadores no supieron cómo actuar sin un método que sistematizara su accionar didáctico; las aportaciones fundamentales de la psicología genética se deformaron y dieron sustento a prácticas educativas discutibles.

La teoría de L. Vygotsky (1930, 1978, 1995) nos ha hecho ver el aprendizaje del lenguaje como un proceso construido primero a través de la interacción social y luego reconstruido internamente por el sujeto que aprende. Sus interpretaciones respecto de la importancia que adquieren los aprendizajes para el desarrollo cognitivo, sus nociones respecto de las "zonas de desarrollo real y proximal" nos permitieron razonar y entender cuál es la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza escolar y qué relaciones conviene establecer con el desarrollo del individuo. Entre sus seguidores actuales se encuentra J. Bruner (1986), quien contribuyó a mejorar la acción educativa a partir de sus conceptos sobre formato y andamiaje. A partir de las relevantes proyecciones que tuvieron los fundamentos de esta teoría denominada "socio-cultural" o "socio-constructivista" o teoría de los "psicólogos soviéticos", hemos podido cuestionar lo ocurrido en las aulas con

el advenimiento del "constructivismo piagetiano", ya que algunos docentes habían subordinado el aprendizaje al desarrollo de determinadas etapas ("pedagogía de la espera") sin tener en cuenta que, en muchas ocasiones, el desarrollo depende de una serie de aprendizajes.

Una continuación de la perspectiva constructivista es la corriente denominada "enfoque del lenguaje total" (Cazden, 1986; Smith, 1988), que ha adquirido relevancia en Estados Unidos y en algunas escuelas de nuestro continente. Sus fundamentos pueden buscarse desde el punto de vista de la psicología en la teoría de Vygotsky, Leontiev y Bruner. Estas investigaciones también poseen una orientación etnográfica, es decir, le dan importancia al contexto situacional (la familia, el entorno o medio sociocultural al que pertenecen los niños) y explican como los alumnos quieren entender para qué sirve el lenguaje escrito antes de tratar de conocer cómo se hacen las letras. Según este punto de vista, dice K. Goodman (1994).

> "El lenguaje es tanto personal como social. Está impulsado desde adentro por la necesidad de comunicación y está moldeado desde afuera según normas de la sociedad. Los niños pueden aprender tan bien el lenguaje que incluso son capaces de superar los programas escolares. Este aprendizaje es fácil cuando tiene sentido y es funcional, cuando tiene en cuenta el contexto de uso y el alumno elige utilizarlo."

Durante los últimos años, las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva (Bruner, 1988) nos han posibilitado entender mejor el proceso de adquisición de la escritura y la lectura, como vimos en el tratamiento de los temas abordados en este libro. Estos estudiosos intentan describir las capacidades necesarias para el tratamiento de la información, investigan los conocimientos entendiéndolos como representaciones cognitivas y los procesos como una conjunción de microhabilidades cognitivas (Jorba, 1999) implicadas en la comprensión de los lenguajes. Nos han ayudado a considerar las habilidades que llaman cognitivo-lingüísticas como soportes en las acciones de producción e interpretación de la información de todo texto oral o escrito.

En estos tiempos, ya nadie puede desconocer que el conocimiento se construye; en los ámbitos educativos se ha instalado un concepto integrador que concreta los aspectos del desarrollo y el aprendizaje en una concepción constructivista. De esta manera, se considera que el desarrollo está construido sobre la base del que ya existe previamente, implicando en esta construcción tanto al niño como a aquellos que interaccionan con él en su contexto cultural de pertenencia.

Todas estas investigaciones han ofrecido elementos que pueden ser capitalizados en la acción educativa. Hoy ha surgido lo que podríamos denominar "acuerdo constructivista", que supone estimar todos los aportes mencionados y lograr una perspectiva equilibrada que habilita a los docentes a intervenir para favorecer los procesos cognoscitivos del niño, a concebir el aula como un lugar de interacción donde se acciona puntual y sistemáticamente con un alumno capaz de resolver las situaciones planteadas.

¿Son apropiados los métodos llamados "de la palabra generadora" o los "globales"? ¿Apropiados para quién?

Para los docentes *parecen* serlo, ya que se sienten más seguros al tener todas las actividades probadas, organizadas. Como los alumnos copian y repiten los ejercicios de escritura de manera ordenada, aparece un efecto de simulación de aprendizaje que muchos docentes toman como real, suponen que sus alumnos aprenden a leer y a escribir. Sin embargo, los maestros de los últimos años de la escolaridad primaria y ciertamente los de la secundaria pueden sostener lo contrario. Los estudiantes, en su mayoría, evidencian desconocimiento en el manejo de la lengua escrita, de la lectura y la escritura de textos porque estas competencias no se adquieren naturalmente, necesitan de una enseñanza sistemática.

No lo son para el niño, ya que no tienen en cuenta su proceso constructivo de aprendizaje y además, sólo apuntan a la adquisición de uno de los conocimientos implicados en la alfabetización: el conocimiento del sistema. Como no se trabaja con textos sino con palabras u oraciones aisladas, se descuidan los aspectos referidos al conocimiento de la lengua que

se escribe, su función social y los que suponen el dominio de escritura y lectura de textos diversos.

Se dice que muchos de nosotros hemos aprendido a leer y escribir con algunos de los métodos mencionados. No creo que así sea, en realidad, es posible que hayamos cubierto los aspectos faltantes a través de acciones extra escolares o hayamos tenido algún docente experimentado que, al darse cuenta de que con el método no bastaba, leía y escribía sin parar delante nuestro. Sin lugar a dudas, estas experiencias en situaciones de escritura y lectura compartidas fueron de invalorable significación e hicieron que nuestro proceso de alfabetización inicial se completara eficazmente; aprendimos a pesar de los métodos empleados.

> El método elegido por el docente evidencia un determinado concepto sobre lengua escrita, una forma de entender cómo aprenden los alumnos y una elección respecto del objetivo que se persigue al enseñar lengua.

Si se entiende la lengua escrita como trascripción, se piensa que el aprendizaje se logra a través de repeticiones descontextualizadas y que el fin de todo el esfuerzo es el de poder copiar servilmente lo que la maestra escribe en la pizarra, entonces sí, estos métodos sirven.

Si se considera la escritura como una posibilidad de comunicar formas de pensar, de ingresar al conocimiento de la cultura y la lengua escrita como un objeto no sólo para ser descripto sino para ser usado, estos métodos no sirven. No benefician el desarrollo de las competencias que hacen posible una utilización eficaz de la lengua escrita.

¿Existe un método que articule los tres conocimientos implicados en la alfabetización?

Sí, es aquel que evidencia, en nuestro plan general, en las opciones realizadas, la idea de que la alfabetización opera en la práctica como un proceso de inclusión social. Esto supone entender la alfabetización inicial

como una oportunidad que tienen los alumnos de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de conocer las particularidades del estilo de lenguaje escrito.

> Todas las formas de lenguaje —hablar, escuchar, leer y escribir— están interrelacionadas. Lo que se aprende acerca de la lengua en una de ellas, apoya el aprendizaje de las otras.

A veces, en algunos niños, el entorno social optimiza la adquisición de estos saberes, pero en sectores populares desfavorecidos es necesaria la acción sistemática de la escuela para que los alumnos descubran las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a la comunidad a leer y escribir, y las acciones específicas que hay que realizar para leer y escribir textos.

Si pretendemos tener éxito en la enseñanza de la lectura y la escritura durante toda la escolaridad, debemos articular los tres tipos de conocimientos constitutivos del proceso alfabetizador a través de un método que permita formar lectores (y no oralizadores de letras escritas) y escritores (y no meros transcriptores de fonemas). Un método que considere a los chicos como miembros de la cultura letrada y que posibilite:

- La exploración cotidiana de textos escritos valiosos y significativos para los alumnos.
- El desarrollo de procedimientos de lectura y escritura de textos completos
- El aprendizaje de:
  a. las diferencias entre la comunicación oral, dependiente del contexto, y la comunicación escrita no dependiente del mismo,
  b. la forma como se presenta la información escrita de manera organizada, clara y explícita,
  c. el modo como en el texto escrito se utiliza un vocabulario diferente y mucho más preciso y formal que en la oralidad,
  d. la forma como se integra la información y se relaciona a través del uso de conectores.

Algunos métodos posibilitan el logro de estos conocimientos por parte de los chicos, por ejemplo, el método de proyectos o el que toma como eje una unidad didáctica, como veremos más adelante.

¿Por qué es necesario un contexto alfabetizador?

Porque los niños tienen que tener la oportunidad de interactuar con la lectura y la escritura durante todo el día y de muchas formas diferentes, lo que no siempre ocurre.

Se suele entender por contexto alfabetizador al entorno con letras, palabras, textos escritos que rodean el lugar en el que se desarrolla la actividad diaria, por ejemplo: los carteles con los nombres de los chicos en los percheros y en las pizarras donde se anota la asistencia, las palabras escritas que identifican algún objeto en particular (el escritorio, la biblioteca); las letras del abecedario, por lo general colgadas en las paredes laterales del aula.

Si bien la mayoría de estos elementos ayudan a que los chicos identifiquen las letras que no recuerdan en algunas situaciones de escritura o permiten afianzar el reconocimiento de ciertas palabras, no significan en sí mismos un contexto alfabetizador.

> Para que un entorno garantice un proceso de alfabetización relevante, deberíamos originar contextos comunicativos donde el uso de la lengua escrita sea significativo, donde se perciba que la escritura está inserta en el mundo.
>
> Si nuestro objetivo es que los niños adquieran la habilidad para leer cuentos, textos diversos, diarios, recetas, manuales, poesías, formularios, etc., entonces debemos darles la oportunidad de manejarlos dentro del salón de clases.

Por ejemplo: podemos ubicar en una mesa toda clase de materiales escritos a fin de que los chicos los miren, los seleccionen acorde a sus preferencias, los elijan para llevarlos a casa o para mostrarlos al compañero más cercano. A medida que se repita la situación didáctica, los docentes

pueden organizarla de tal forma que no les quede la sensación de *pérdida de tiempo*; los alumnos pueden aprender, entre otras cosas, a seleccionar los materiales, a organizar la biblioteca según el tipo de textos que contengan (libros de cuentos, de cocina, enciclopedias, etc.), a observar las clases de titulares que posean, a percibir las diferencias entre texto y paratexto.

Incorporar estos materiales para leer en el aula es beneficioso para los chicos si los educadores tienen a mano herramientas adecuadas para su tratamiento. Nociones sobre tipos de textos, géneros, esquemas textuales, tramas, etc., suelen ser una buena base para apoyar las intervenciones oportunas al realizar estas actividades.

✚ ¿Los chicos pueden aprender solos a escribir?

No, los chicos aprenden a escribir y a leer si se les enseña y conviven en un contexto donde sus posibilidades de interactuar con la lengua escrita no es inhibida.

Alfabetizar es una labor sumamente compleja pero posible de llevar a cabo con mucho esfuerzo, una práctica reflexiva, gran cantidad de textos para leer y diversas situaciones para escribir y aprender.

El problema es que muchas veces hay ausencia de lectura y falta la enseñanza sistemática de la escritura, existen sí tareas repetitivas, mecánicas, desprovistas de significación, pero éstas no garantizan el aprendizaje de la escritura.

En la escuela, los alumnos no escriben y tampoco ven que los maestros escriban. Esto tiene consecuencias negativas que sólo pueden modificar aquellos niños que viven en un contexto alfabetizador y tienen ayuda extraescolar.

Los que poseen condiciones desfavorables, no logran entender qué es ni para qué sirve la escritura, a la mayoría de ellos no se los lleva a la cultura de lo escrito sino que se los enfrenta al aprendizaje de las letras como un proceso de tipo técnico y vacío de significación, por esto no aprenden y todos los textos les resultan desconocidos.

Los chicos no aprenden solos, hay que enseñarles a través de un trabajo con textos completos, leyendo para ellos y mediatizando la escritura cuando todavía no saben escribir solos.

¿Por qué mediatizar la escritura?

En los salones de clase se ejercita poco la escritura. Esto es así porque los docentes piensan que es perder el tiempo y exigen a los chicos que realicen las tareas escritas en sus hogares. Vemos, entonces, a los chicos y sus padres o algún adulto más experto, intentando realizar trabajos que debieran hacerse en la escuela, con apuro y sin ningún tipo de reflexión, simplemente, para cumplir con el deber pedido.

El proceso de alfabetización supone, como ya explicamos, la adquisición de saberes referidos al estilo del lenguaje escrito, a la manera de construir textos con sentido, y estos conocimientos no se adquieren sin una enseñanza explícita. Por lo tanto, si los chicos no escriben en la escuela y no ven escribir a sus maestros, ¿cómo van a poder redactar una historia?; ¿cómo pueden relatar lo que hicieron el fin de semana si nunca han visto cómo se escribe un texto completo, sino palabras sueltas u oraciones inconexas?

Los alumnos necesitan ver cómo su maestro escribe textos porque, en ocasiones, es su único ejemplo de escritor. Necesitan presenciar situaciones de escritura, necesitan observar la manera como se reflexiona para elegir una palabra y no otra, necesitan percibir que al escribir se siguen ciertas reglas y ciertos formatos.

Al respecto dice D. Cassany (1993):

"Podemos hacerlo de muchas maneras: en la pizarra (haciendo esquemas, mapas, torbellinos de ideas, verbalizando en

voz alta nuestros pensamientos, etc.), en los cuadernos (reformulando frases, apuntando ideas nuevas), reescribiendo una redacción de un alumno (para mostrar cómo puede revisarse), trayendo a clase nuestros propios escritos y borradores y contando cómo hemos trabajado, etc. Lo importante es que el alumno tenga modelos a imitar y que se dé cuenta de los pasos que debe o puede seguir para escribir."

Además de estos patrones de escritura, los niños necesitan el trabajo mediador del docente para percibir cómo quedan inscriptas sus ideas en un soporte textual. Al comienzo del proceso alfabetizador, muchos chicos no pueden escribir solos, precisan que el docente escriba por ellos; lo puede hacer en la pizarra o en un papel grande. De esta manera, cuando su maestro escribe en la pizarra lo que ellos le dictan, aprenden:

- que la escritura es lenguaje;
- que hablar es distinto a escribir, por ejemplo: al escribir somos más lentos que al hablar;
- que la escritura permanece, podemos volver a ella, podemos corregirla, etc.;
- que la escritura tiene una orientación fija (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo);
- que las palabras se separan;
- que las oraciones terminan en un punto;
- que al comenzar las oraciones debemos colocar mayúsculas;
- que las palabras se eligen entre varias opciones posibles;
- que a veces podemos buscar otro término para no repetir, etc.

Antes de iniciar este trabajo, el docente debería explicitar la situación de comunicación que da origen al escrito: reflexionar con los chicos sobre el propósito, el tema y la audiencia posible que tendrá el texto, ordenar las ideas que éstos expresan, formular posibles enunciados, organizarlos y redactarlos.

El docente puede explicitar, además, que todo texto debe ser revisado a fin de ver si todo lo que se quería expresar aparece en el escrito. Tal vez, esta revisión pueda llevarse a cabo al otro día, los chicos verifican así que el escrito permanece y puede reformularse si es necesario. Luego los alumnos realizan la copia de lo producido en el soporte que corresponda: un

afiche, una tarjeta, una hoja para colocar en la carpeta si se ha conformado una antología.

¿Por qué es difícil escribir sin errores?

Porque el sistema hace zancadillas a los niños que recién comienzan su tarea de escritores y a muchos adultos distraídos.

Sería muy fácil escribir sin errores si a cada sonido que compone una palabra le correspondiera una letra (por ejemplo: "mapa", "Tina", "nota"), o a cada letra un sonido (por ejemplo: "papa", "dedo"), pero no es así.

En el sistema alfabético de correspondencia fonológica que es el español, las letras, representación de los fonemas, no siempre coinciden con éstos:

En muchos casos, ese paralelismo entre sonido y letra no aparece:

- el fonema /s/ del español de América, se corresponde a tres grafemas: S, Z, C, como en "sol", "zapato" y "cisne".
- Otro problema se da con el fonema /k/ del español, que se representa con el grafema C en "casa" y con el grafema doble o digrama QU en "queso".
- En otros casos, no hay correspondencia entre letra y sonido: el grafema G se corresponde con dos fonemas: es /g/ en "gota" pero suena como una J, en "girasol".
- A veces, la letra no "suena" en español, el grafema H no tiene correspondencia fonemática.
- En otras ocasiones, al sonido le corresponden dos letras: el fonema /tS/ se escribe con dos grafemas o también llamado digrama CH como en: "Cholo", "leche".

El digrama LL suele pronunciarse Y. La zancadilla en palabras como lluvia es doble: ¿se escribe con Y o doble L, con B o V?

Como ya dijimos, ninguna lengua natural posee condiciones de correspondencia estricta entre fonemas y grafemas, sin embargo, a pesar de todas las dificultades que hemos enunciado, el español es una de las lenguas cuya escritura se puede considerar "transparente"; según los expertos, aparecen otras más "opacas" como el francés y el inglés.

Los alumnos cometen errores cuando escriben porque deben enfrentar todas las complicaciones que indicamos y desconocen las normas que rigen las relaciones entre letras y sonidos.

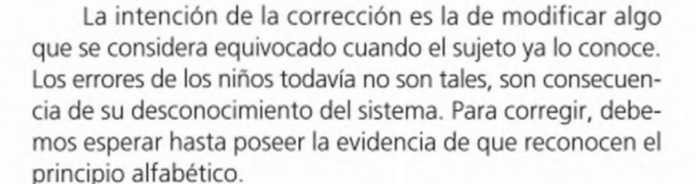
✚ ¿Cuándo corregir los errores de escritura?

Todavía no

Cuando los alumnos escriben de manera no convencional o cuando ya escriben algunas letras de manera convencional, como todavía están descubriendo las características del sistema, suelen cometer desviaciones como las siguientes:

- no respetan el principio alfabético que rige el funcionamiento del sistema, ya que omiten, agregan grafemas o los colocan en distintos lugares de la palabra;
- no siguen convenciones ortográficas, ya que "escriben como suena"; alteran otras convenciones como la dirección y la linealidad de la escritura, y no representan el espacio entre las palabras.
- Es decir, todavía no han comprendido el sistema, escriben de forma no convencional por varias razones. Por ejemplo:
- los chicos identifican claramente las vocales, porque en nuestra lengua son sonidos auditivamente perceptibles y característicos y ellos los perciben claramente;
- suelen reconocer sólo las consonantes iniciales porque al comienzo de las palabras éstas son notorias, lo que no ocurre cuando cierran la sílaba. Por ejemplo, el caso de la S final que suele aspirarse o en la J o D al terminar la palabra —"libros", "reloj", "césped"—.
- No logran identificar las consonantes internas porque son de difícil percepción, por ejemplo, la R en "mariposa"; al igual que las consonantes agrupadas, por ejemplo, "doctor".

La comprensión de la correspondencia entre grafemas y fonemas depende de la forma como los niños perciben auditivamente los sonidos, dicha comprensión es fundamental para entender el principio alfabético del sistema. Este conocimiento requiere de un trabajo sistemático durante los primeros años de escolaridad, además, supone entender que los niños cumplen este proceso de aprendizaje de manera dispar; algunos retroceden varias veces antes de avanzar definitivamente en el logro de la escritura.





La intención de la corrección es la de modificar algo que se considera equivocado cuando el sujeto ya lo conoce. Los errores de los niños todavía no son tales, son consecuencia de su desconocimiento del sistema. Para corregir, debemos esperar hasta poseer la evidencia de que reconocen el principio alfabético.

Ahora sí

Cuando los alumnos ya reconocen el principio alfabético del sistema, es decir, cuando los hemos visto escribir durante varios días respetando la relación sonido-letra, por ejemplo: "LAKASADEMIPAPA" por "La casa de mi papá", es el momento de comenzar la corrección.

Antes de hacerlo en el cuaderno, deberíamos iniciar lo que se denomina conciencia ortográfica, ya que nuestra lengua posee, como ya vimos, un principio regulativo, el principio ortográfico. A tal fin, sería oportuno propiciar:

- El contacto con muchos portadores textuales: revistas, diarios, libros de cuentos.
- La observación de variadas situaciones de escritura realizadas por los docentes, todos, incluyendo los de áreas especiales (música, educación física, tecnología, idiomas).
- La experiencia de escribir a través del docente: "escritura mediatizada".

Es fundamental la exploración guiada de todas las particularidades de la lengua escrita. Por lo tanto, no basta con escribir letras y palabras sueltas, porque así no es la escritura. La alfabetización supone, como ya dijimos, los tres conocimientos que la constituyen, los conocimientos sobre el sistema, sobre los textos y sobre la escritura entendiéndola como lenguaje con intención comunicativa.

El planteo de actividades que permita el reconocimiento de diferentes formatos y géneros discursivos es esencial para fomentar el desarrollo de la conciencia ortográfica. Para comunicar algo en forma escrita, tenemos que conocer la forma en que los textos se construyen, sus reglas, sus convenciones gráficas. Además, los signos de puntuación, la manera de trazar las letras, de ocupar los espacios en el soporte donde escribimos, entre otras cuestiones.

Antes de corregir en el cuaderno, sería interesante que nos preguntáramos si hemos realizado estas tareas durante un tiempo prudencial, lo que nos dará la certeza de que hemos ofrecido las armas para que los alfabetizandos adquieran los conocimientos que pretendemos que tengan cuando escriben.

Luego de un tiempo durante el cual hemos desarrollado estas tareas y los alumnos han escrito en sus cuadernos y puesto en evidencia sus conocimientos sobre el sistema de escritura, debemos empezar a corregir.

Si el alumno todavía está en el Nivel Inicial, pero ya lo vemos escribir de manera alfabética, podemos iniciarlo en la conciencia ortográfica.

Los alumnos suelen reconocer cuando el sistema les "hace zancadillas" y preguntan ¿cómo se escribe?, ¿dónde se separa la palabra? Siempre hay que responder de manera precisa, hay que evitar respuestas tales como: "escribí como te parezca", "después lo vemos entre todos".

> Si el docente no sabe la ortografía de una palabra, lo que suele suceder a menudo, es aconsejable que busque en el diccionario delante de los alfabetizandos, no hay mejor momento para que experimenten el uso real del diccionario, es tal vez mejor esta situación didáctica que la originada artificialmente —*ad hoc*— para cumplir con el currículo.
>
> De esta manera, se desdramatiza el error ortográfico y aprenden que:
>
> - Los tropiezos en la escritura se originan porque en nuestro sistema no siempre hay correspondencia entre letra y sonido.
> - Todos podemos tener dudas cuando escribimos.
> - Las dudas se resuelven preguntando a otro más experto (docente, padres, hermanos mayores) o buscando en el diccionario.

¿Escribir en cursiva o en imprenta?

Depende de varios factores: ¿cuál es el tipo de letra más conocido por los chicos?, ¿cuál es el que se usa habitualmente fuera de la escuela cuando se escriben textos como el que están produciendo?, ¿qué letra están trabajando?, ¿con qué letra están escritos los libros que se utilizan habitualmente en el aula?[3]

Para la lectura, el tipo de letra que aparece en libros y diarios es la imprenta minúscula-mayúscula, por lo tanto, a los alumnos les suele resultar más "amigable" porque, además, pueden reconocer las diferencias entre mayúscula y minúscula, lo que les facilita el reconocimiento de cuándo empieza una oración y cuándo termina.

Para la escritura, debemos tener en cuenta que el trazar letras es una actividad difícil desde la perspectiva motriz y perceptivo-motriz, pues se debe realizar un trazado sobre un soporte (pizarrón o papel) con un utensilio (lápiz, tiza, lapicera). Además, el conocimiento del trazado de las letras supone una dificultad cognitiva. Es, entonces, mucho más que sólo una actividad motora.

Cuando hablamos de la escritura de los chicos, dijimos que éstos suelen escribir desde pequeños y que, en general, lo hacen a través de grafismos, de algunas pseudo-letras, números y algunas letras convencionales, en un intento de imitar a los adultos. Este tipo de acciones nos permite pensar que los chicos raramente copian, pues escriben en ausencia de un modelo y sus escritos poseen las características antes mencionadas. Ciertas investigaciones nos dan pruebas de que los alumnos, en su primer año de escolaridad formal, no poseen todavía habilidades perceptivo-motoras desarrolladas de tal modo como para producir las formas de las letras que los docentes pretendemos de ellos y, como todavía tienen dificultades para automatizar los movimientos musculares implicados en hacer la forma de las letras, no se gana nada si se los obliga a pasar horas copiando las letras (Garton y Pratt, 1991).

Es probable, y los educadores lo hemos visto más de una vez, que los niños desarrollen una actitud negativa hacia el proceso de escritura, pues lo relacionan con el tiempo que les lleva practicar letras sin encontrarle sentido a la labor.

El interés de los docentes por saber cuándo incorporar la enseñanza de la letra cursiva es manifiesto. Si tenemos en cuenta que es un aspecto periférico del sistema y que lo fundamental es que reconozcan primero su

---

3. Para esta temática, ver NAP, 2006.

particularidad constitutiva (alfabético de naturaleza fonológica) y sus características regulativas (la ortografía, los signos de puntuación, los espacios entre palabras o los que regulan el texto), lo lógico sería dejar para después de dicho reconocimiento fundamental la tarea sobre el aprendizaje de algún tipo de letra en especial o de "la cursiva".

> Interrumpir el proceso de adquisición de la lengua escrita para enseñar un estilo particular de escritura no se observa como conveniente hasta tanto no se tenga la certeza de que los niños han comprendido lo básico y fundamental: la particularidad alfabética y fonográfica del sistema.

Esto debería ser tema de reflexión, pues, en ocasiones, se le destina mucho tiempo al aprendizaje de este tipo de letra. A veces, demanda tanto esfuerzo por parte de los docentes y de los niños que este empeño resulta desproporcionado respecto de lo irrelevante del tipo de habilidad a adquirir dentro del complejo proceso alfabetizador inicial.

En el caso de los pequeños, se suele comenzar con el uso de imprenta mayúscula, ya que en el nivel de educación inicial se los rodea de textos escritos con ese estilo de letra. En general, esto origina dificultades no sólo cuando se intenta que adquieran la letra cursiva, cosa que no sería tan importante, sino que promueve la confusión respecto del uso de la mayúscula, hecho sí fundamental porque, como vimos, el uso de la mayúscula corresponde a las normas regulativas del sistema y está relacionado con el uso de los signos de puntuación, entre otros aspectos, tales como la correcta utilización de la minúscula y la mayúscula.

Luego, ya en el primer año de primaria, los niños se conectan con textos escritos en imprenta (mayúscula y minúscula según corresponda), por lo tanto, sería beneficioso seguir con la lectura y escritura de este tipo de letra hasta tanto se sientan seguros respecto de la adquisición del sistema.

En muchos casos, los docentes suelen demandar la copia de textos extensos en imprenta para luego "pasarlos a cursiva" y los niños suelen cumplir con el mandato sin entender el porqué de tamaña tarea.

Como dijimos anteriormente, el tipo de letra corresponde a convenciones de carácter periférico que responden al uso y finalidad del texto

escrito. Hace unos años, todos los textos personales se escribían en cursiva y se dejaba "la imprenta" para completar planillas y documentos públicos. Esto se ha modificado en la actualidad, los escritos personales se escriben muchas veces en imprenta o se mezclan los estilos de letra, también hay libros impresos en letra cursiva.

Insistimos, las marcas gráficas (fuentes y estilos) responden a convenciones que no afectan la naturaleza del sistema, su empleo varía según la clase del escrito, los acuerdos de uso actuales y los destinatarios. Sería beneficioso que los docentes esperen hasta estar seguros de que los alumnos ya han adquirido destrezas básicas de escritura en un tipo de letra para ingresar al reconocimiento de otro diferente.

¿La copia es un mal hábito escolar?

Lo es cuando está despojada de todo sentido, cuando se piensa como una actividad rutinaria, cristalizada.

No lo es cuando el planteo didáctico la valora como una estrategia de escritura apropiada en algunas situaciones, como en el caso de la escritura del nombre propio o en la situación de escritura mediatizada, como veremos más adelante.

Fuera del ámbito escolar, la práctica de la copia es habitual y ha formado parte de la historia misma de la escritura.

> "De hecho, antes de la invención de la imprenta, se trataba del único medio para disponer de nuevos ejemplares del mismo libro. Esta práctica todavía pervive: copiamos lo que queremos conservar para leerlo una y otra vez o para regalarle a otros aquellos que nos ha conmovido: poesías, *graffitis* callejeros, frases que reclamaron nuestra atención. Se trata de un modo de atesorar ideas y formas de decirlas" (NAP, 2006).

Sin embargo, en la escuela, los maestros suelen proponer copias de textos sólo como forma de adoctrinar, así vemos chicos que aún sin saber leer ni escribir, copian escritos en imprenta para "pasarlos a cursiva" o, por ejemplo, copian textos alusivos para mostrar a padres o a directivos que se "dio" un contenido referido a alguna fecha patria.

Los docentes con experiencia habrán podido observar que la copia "porque sí" anula a los niños de tal manera que luego no escriben si los adultos no lo hacen antes; es decir, les resulta muy difícil comprender el sistema de escritura y se niegan a escribir solos, esperan que los demás lo hagan para poder copiar lo escrito por otros.

Por esto, es un desafío originar situaciones donde no se realice una copia servil, es decir, porque sí, sino una copia que posibilite a los chicos entender por qué y para qué lo hacen. A través de la copia, podemos orientarlos en la percepción de cómo trazar alguna letra con la que la mayoría tenga dificultades o sobre algunas cuestiones gráficas de puesta en página como márgenes y renglones ya que pueden perderse tanto en el pizarrón como en la propia hoja.

Los niños pueden observar, además, que algunas veces el maestro también copia y lo hace, por ejemplo, cuando no sabe cómo se escribe el apellido de algún alumno o de algún autor cuyo libro quiere comprar; esto los ayuda a comprender su utilidad.

Cuando los alumnos conocen el sistema y deben transcribir en sus cuadernos lo escrito en la pizarra, ya no copian letra por letra, sino que leen toda la palabra y luego intentan escribirla en el cuaderno. Al hacerlo, suelen equivocarse, esto supone un progreso en la adquisición de la escritura.

Un caso especial: el nombre propio

Emilia Ferreiro ha reiterado:

> "[…] que una de las palabras fundamentales para la alfabetización es el nombre propio de cada quien, y que no hay ninguna otra palabra que pueda reemplazar a ésa porque es una ampliación de la propia identidad el saber que el nombre se realiza por escrito. Se presentan oportunidades sensacionales para hacerse preguntas ¿por qué será que dos nombres empiezan con la misma letra?, ¿por qué será que este nombre termina así y el otro termina asá?…" (Ferreiro, 1999).

Si cada vez que sea necesario escribir o leer el nombre se brindan las condiciones para realizarlo como mejor puedan hacerlo los niños, se les está posibilitando que generen reflexiones sobre la lengua escrita.

El nombre propio se aprende copiando, se copia tantas veces hasta que se automatiza.

Este logro permite afirmar y construir la identidad.

En general, los alumnos, al llegar a la última etapa escolar del Nivel Inicial, ya han adquirido la escritura de su nombre, porque lo han copiado hasta aprenderlo y porque lo han visto escrito en sus pertenencias, percheros y cuadernos.

Es decir, los chicos suelen escribir sus nombres al ingresar a 1º año/grado, pero esto no significa que sepan escribir convencionalmente. Este aprendizaje les sirve para comenzar a comprender el sistema alfabético probando sus hipótesis e intentando relacionar los sonidos con la escritura. También pueden copiar, con el mismo sentido, los nombres de los cuentos, diarios o revistas que se lleven a su hogar para "leer" o para que les lean o, simplemente, para compartir o recuperar las vivencias de los momentos de lectura realizados durante la jornada escolar. **Lo hacen y saben que la acción es intencional, sirve para recordar el material que llevaron a su hogar, para que la maestra y los padres lo sepan, tiene un fin preciso, no es copia servil.**

¿Por qué mediatizar la lectura?

Porque el conocimiento de los materiales escritos le da sentido al esfuerzo que supone aprender a leer, colabora con la comprensión de la diferencia entre oralidad y escritura y sienta las bases del deseo de adquirir autonomía lectora.

Qué textos leer a los chicos y para qué hacerlo son dos cuestiones atendibles e importantes cuando se planifican actividades de alfabetización. Sabemos que la elección de los textos está íntimamente ligada al objetivo de la tarea, al grupo de alumnos que se tenga y al tiempo destinado a la realización de la actividad. Se pueden llevar a cabo lecturas de:

- cuentos atrapantes y buenos poemas acordes a la edad, porque producen tal arrobamiento en los chicos que les despiertan el deseo de aprender a leer. Es posible verlos, luego de la lectura, cómo se acercan

a los libros para ver sus imágenes e intentan descubrir dónde están las historias escuchadas;

- notas de enciclopedias, pues tienen claves explícitas para organizar la información y los niños deben comenzar a conocerlas, por ejemplo: dibujos o fotografías de plantas o animales, flechas que indican sus partes constitutivas o números para indicar el nombre del animal y poder identificarlo si en la misma fotografía aparecieran varios de ellos;
- artículos de revistas o noticias periodísticas, ya que ofrecen la posibilidad de acercar otros saberes a los alumnos; por ejemplo: la diversidad en el tamaño de las letras, sus formas y colores diversos, la manera de titular, las imágenes que acompañan el cuerpo del texto;
- historietas, para guiar la observación de los chicos hacia los signos icónicos, para ayudar a comprender las secuencias narrativas y para originar escritos a partir de ellas;
- publicidades, pues permiten a los docentes leer respetando la "entonación del vendedor", realizar comentarios sobre los productos publicitados y reflexionar sobre sus posibles cualidades;
- otros textos, la diversidad ofrece a los alumnos la posibilidad de identificarlos y de comprender que las variaciones tonales del lector resultan de las distintas intencionalidades del productor del texto.

Si los chicos han estado expuestos a situaciones de lectura de textos variados, evidencian esto aún cuando todavía no sepan leer de manera convencional. Podemos observarlos imitando los tonos adecuados a los textos al tomar diversos portadores e intentar leerlos para los demás. En realidad, *hacen como que* leen, por ejemplo, determinado cuento de un libro utilizando la entonación oportuna, las palabras y las fórmulas de inicio y cierre que han escuchado.

El docente como mediador de la lectura es generador de un vínculo placentero entre niños y textos, principalmente si respeta el recorrido lector que cada niño ha hecho y descubre y plantea estrategias para que todos accedan a la lectura, aunque, a veces, por caminos diferenciados.

Posiblemente, los niños pueden transformarse en lectores si presencian actos de lectura y se les permite hojear libros, mirar las imágenes, tomar algunos y cambiarlos por otros, esto promueve modelos de comportamiento lector.

Hacer circular el libro leído entre los chicos es una manera de invitarlos a releer, a que lo tengan cerca en un acto que puede ser individual o grupal o a que lo pidan para llevarlo a casa.

¿Cómo debe leer el docente?

- Si es un cuento, íntegramente. Al leer, el maestro pone en juego toda su capacidad como narrador y los chicos suelen escuchar muy atentos, por eso, demasiadas detenciones les resultan molestas. Sin embargo, a veces, puede interrumpir el relato para saber, por ejemplo, qué opinan sobre algún personaje o situación.
- Si es una nota de enciclopedia o cualquier otro texto no ficcional, debería detenerse ante las consultas de los niños pues éstas revelan interés y, en ocasiones, incapacidad para resolver solos la significación de lo que escuchan.
- Siempre preparar la lectura, es decir, conocer tanto el texto a leer que le resulte fácil presentarlo y posteriormente contagiar entusiasmo al transmitirlo. Debería estar en condiciones de explicar por qué lo eligió, y, en el caso de los textos no ficcionales, poder responder las preguntas que pudieran surgir.
- Actuar como un lector en permanente formación y construir sus propios criterios de selección de textos, ya que resulta muy complejo elegir para otros, cuando uno no posee esta competencia afianzada en lo personal.
- Animar la lectura promoviéndola como un acto cultural capaz de mejorar las oportunidades de los sujetos lectores.

Además, el maestro debería definir los objetivos puntuales de lectura, valorando el sentido placentero de la misma, pero también su incidencia en el logro de mejores aprendizajes.

Apéndice 2

Propuestas para el aula

"Si aprender a nadar fuera definido como un contenido escolar
para todos los niños, debería haber piletas de natación
en todas las escuelas y los maestros deberían saber nadar.
Además, seguramente, a nadie se le ocurriría dejar a un chico
solo en el medio del agua y se harían todos los esfuerzos
para que no tuviera miedo de entrar a la pileta,
con la suposición de que todos pueden aprender a nadar.
Les pedimos que aprendan a leer y a escribir, pero sin libros
ni bibliotecas (sin pileta), creyendo que algunos van a poder
y otros no, y sobre todo, pretendiendo que les resulte evidente
la relación entre los sonidos del habla y las marcas de la escritura
(algo así como enseñar a nadar solo a quienes ya saben flotar por sí mismos).
Entrenamos la mano y el ojo, descomponemos rápidamente las palabras,
que es como entrenar movimientos aislados fuera de la pileta.
Meterse a la pileta es otra cosa..."

E. Ferreiro, 2000.

Propuestas para la comprensión y producción oral

Comprensión de narraciones orales

El docente suele ser, en ocasiones, un excelente narrador de cuentos. Cuando esto ocurre, la tarea alfabetizadora se ve

fortalecida, porque luego de relatar las historias los chicos pueden realizar actividades que los lleven a:

- identificar las personas o los personajes,
- reconocer el tiempo cuando se desarrolla la acción y su orden,
- descubrir cuál es el espacio donde ocurren los hechos,
- solicitar aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas.

Renarración de cuentos

Si el maestro selecciona para su lectura cuentos que responden a una estructura tradicional, puede originar, posteriormente, situaciones de renarración por parte de los alumnos. Para realizar estas actividades, los niños deben:

- respetar el orden de la estructura narrativa básica (situación inicial, complicación y resolución),
- atender al desarrollo temporal y causal de las acciones,
- identificar las características de los personajes (cómo son, qué hacen),
- emplear palabras y expresiones del texto escuchado.

Comprensión de descripciones orales breves

En general, la descripción rara vez aparece aislada como formato oral, casi siempre acompaña narraciones o sustenta argumentaciones. Como de lo que se trata es de que los alumnos identifiquen el tema de la descripción, es aconsejable que se recorte el fragmento descriptivo para que los niños reconozcan las cualidades del elemento descripto y de sus partes. También pueden solicitar aclaraciones sobre expresiones desconocidas.

Producción de descripciones

Cuando los niños presentan el objeto, animal o persona a describir, suelen repetir los verbos (llamados "estativos" o "presentativos"), por ejemplo: "es", "está", "tiene"; y no usan, salvo excepciones, otros que podrían reemplazarlos. Por eso, es conveniente que el docente escriba en un papel afiche o en la pizarra los verbos que les permitan incorporar otras alternativas posibles y así expandir la oralidad de los niños. Los siguientes verbos pueden ser empleados para reformular las descripciones de los alumnos:

"Es", "presenta", "muestra", "evidencia", "aparece"…

"Posee", "tiene", "se caracteriza por", "cuenta con", "existe", "se compone de"…

"Muestra", "expone", "exhibe", "ofrece", "tiene el aspecto de", "se ve"…

"Está", "se sitúa", "aparece", "emerge", "surge de", "se ubica"…

Estos verbos pueden usarse al nombrar lo que se describe: objetos, animales o personas, según corresponda.

Cuando se propone a los alumnos que expresen cualidad o valoración en cuanto al todo o las partes de lo descripto, suele ocurrir que raramente utilicen adjetivos diferentes a los estereotipados: largo, corto, bueno, malo, grande, chico, etc. Es decir, aparece cierta limitación en las posibilidades orales de los niños que puede ser revertida a través de la intervención oportuna del docente. Por ejemplo:

Parafrasear:

"niños que se mueven" por "niños movedizos";

"papeles que se mueven solos" por "solitarios papeles movedizos".

Graduar adjetivos valorativos y buscar antítesis, por ejemplo:

"Desatento", "distraído", "olvidadizo", "descuidado", "abstraído", etc.

"Atento", "memorioso", "cuidadoso", "concentrado", etc.

Propuestas para la comprensión y producción escrita

Cuando los alumnos ingresan a la escuela, conforman un grupo heterogéneo, porque han tenido diferentes experiencias respecto de la escritura. Sus producciones escritas lo evidencian; algunos saben escribir su nombre y palabras, otros realizan sólo grafismos no convencionales. Es decir, los niños muestran distintas posturas ante la actividad de escritura, éstas dependen sobre todo de la historia personal y de la concepción sobre el proceso que los docentes hayan tenido desde que los conectaron con el lenguaje escrito. Hay chicos que, aunque lo intenten, no logran despegarse de la copia, otros que demuestran cierta autonomía y, aunque saben que sus escrituras son diferentes a las de los adultos, realizan sus grafismos con soltura y flexibilidad. A veces, se los ve pensativos, como planificando acciones y, además, suelen esforzarse al intentar usar elementos notacionales similares a los que usan los adultos alfabetizados.

A veces, pareciera que los chicos retrocedieran en el proceso de producir escrituras porque al escribir palabras aisladas utilizan grafismos convencionales junto con otros no convencionales; pero al querer redactar cuentos o cualquier otro tipo de texto, incorporan garabatos o dibujos.

Esto responde más a una etapa de transición o crecimiento que a una regresión en la adquisición de la escritura.

En general, para llevar adelante el proceso alfabetizador, hay que tener en cuenta todos estos aspectos. La diversidad a la que hacíamos referencia supone un desafío para los educadores, los distintos puntos de partida de los alumnos respecto de la escritura es un tema central a considerar cuando se debe pensar el accionar didáctico.

Las actividades deberían ser adecuadas al grupo de alumnos a quienes se debe enseñar a leer y escribir. Durante el 1° año/grado, se sugiere priorizar el aprendizaje de escritura a través de dos ejes: la escritura mediatizada de textos completos y la escritura de palabras y oraciones relacionadas con alguna situación que justifique esta acción.

✿ *Escritura de palabras durante las situaciones cotidianas. Actividades con el nombre propio*

Las situaciones cotidianas son las que diariamente posibilitan actividades de escritura, aunque los educadores, a veces, suelen desaprovecharlas porque las consideran *una pérdida de tiempo.*

Por ejemplo, el momento de tomar asistencia: los alumnos que han asistido al Nivel Inicial, y han visto en los percheros sus nombres junto a íconos que los identificaban, seguramente, en 1° año/grado, ya sabrán escribirlos y tal vez sepan escribir también los nombres de algunos compañeros.

Si este es el caso, la situación cotidiana de verificar la asistencia de los chicos puede ser desarrollada por ellos mismos, como suele suceder en algunas aulas en la actualidad.

Por ejemplo: el docente puede tener una caja con tirillas adhesivas que contengan el nombre propio de los alumnos y cada niño, al ingresar al aula, puede tomar la tirilla con su nombre escrito para pegarla a la pizarra magnética. También puede identificar los nombres de los niños que no han asistido y hacer con ellos una lista.

Además, si están en condiciones de hacerlo pueden:

- escribir sobre el pizarrón la fecha: día, mes, año;
- planificar las actividades del día y escribir lo que van a hacer (en grupo, ayudados por la docente) ;
- registrar direcciones y números telefónicos de algunos de sus compañeros si fueran necesarios para la labor a desarrollar durante la semana, etc.

✿ *Escritura mediatizada. El maestro escribe los textos que los chicos le dictan*

Como se ha visto, la escritura mediatizada adquiere importancia durante el proceso alfabetizador porque, a través de ella, los chicos pueden aprender, entre otros contenidos: la orientación de la escritura, la lecturabilidad de la misma, el reconocimiento de la silueta textual.

En distintos momentos del año escolar, sobre todo cuando los alumnos todavía no han adquirido autonomía para escribir, se pueden organizar secuencias de trabajo de escritura de textos en colaboración con el docente:

a. Listas para no olvidar

Las estructuras cognitivas y las estrategias que los niños ponen en funcionamiento para leer y escribir cambian no sólo desde la maduración, sino por la forma en que encaran la lectura o escritura, ya que se modifican según el propósito de la tarea. En las actividades de alfabetización, la forma sigue a la función; es decir, el propósito de la escritura origina la forma de organización del mensaje escrito y la intención de lectura determina la manera de leer un texto.

Por consiguiente, para organizar las actividades de lectura y escritura, es importante tener en cuenta las experiencias culturales que son un aspecto intrínseco de las acciones de alfabetización, pues los niños obtienen de su contexto familiar las primeras informaciones sobre la significatividad de la lengua escrita.

Por ejemplo: una de las vivencias más comunes que los chicos suelen traer de los hogares alfabetizados es la de lectura y escritura de las **listas para no olvidar** lo que se debe comprar en el supermercado. Esto se puede aprovechar para plantear en clase una situación similar, como puede ser la de anotar lo que se necesita comprar o pedir para reponer o arreglar algún elemento de uso habitual (la caja de elementos que se utilizan en Ciencias Naturales, Matemática o en la que se guardan las revistas ya leídas o vistas por los chicos).

De esta manera, se instala en un momento de la clase la escritura mediatizada por la maestra y la actividad puede originar, como ya indicamos, diversas instancias de aprendizaje de contenidos referidos a la lengua escrita.

Si lo que se persigue es que los chicos adquieran seguridad para redactar sus propios textos aunque los realicen a través del docente, ésta es una oportunidad. Asimismo, lo es para ejercitar la oralidad, ya que los niños pueden comentar a sus compañeros (que no compartieron esta labor) cómo y por qué escribieron el texto en cuestión.

b. Resolución de problemas

Durante los primeros años de escolaridad, raramente se piensa en la resolución de problemas como forma posible de plantear actividades de escritura. Para hacerlo, debemos crear situaciones comunicativas concretas que posicionen a los chicos ante una dificultad posible de ser solucionada.

Por ejemplo: si hacemos el siguiente juego de simulación y pensamos en un docente que ha leído a sus alumnos varios cuentos de una misma autora, los chicos podrían mostrarse interesados en conocerla.

¿Cuál es el problema a resolver? El problema se origina porque la supuesta escritora vive lejos de la escuela y el maestro explica que, si ellos quieren invitarla, es mejor hacerlo a través de una carta y no por medio de una llamada telefónica. Por lo tanto, deben producir el texto, lo harán, en principio, a través del maestro.

La escritura de la carta plantea una dificultad (no sólo para los niños, sino también para algunos de los estudiantes de la carrera docente y para más de un docente)[1]. Para solucionarla, todos los implicados en la actividad deben entender la situación de comunicación planteada. Además, para escribir la carta que los alumnos dictan, el maestro deberá usar conocimientos que le posibiliten:

a. hacer una planificación colectiva del proceso de escritura, en función de la situación, del contenido y del propósito, lo que determinará la forma que tendrá el texto;
b. realizar la reflexión sobre la escritura que realiza teniendo en cuenta las expresiones de los alumnos.

La intención de esta práctica lingüística es la de poner en texto al sujeto o sujetos de la enunciación, en este caso de co-enunciación funcionando en el nivel de producción del sentido. Se moviliza el "yo" o el "nosotros" y se refuerza la correlación entre el lugar y el tiempo no compartidos por los que intervienen en la situación comunicativa, pero que debe ser contemplado por los que realizan la acción de escribir.

Los niños intervienen en el proceso, expresan sus ideas, el maestro ordena y acuerda lo que se va colocar en el escrito. Todos los que interactúan deben tener en cuenta que el texto producido tiene que ser claro, a fin de lograr la comprensión por parte de la receptora.

Al final, luego de leída la carta, el docente puede solicitar a los chicos que imaginen cómo va a ser recibida y puede proponer varias formas de saludo.

---

1. Es habitual comprobar que maestros, profesores y estudiantes de carreras docentes evitan escribir, pues no se sienten capaces de hacer algo que rara vez practican. Es el resultado del desconocimiento de los mecanismos textuales, de la utilización de la escritura con el único fin de la producción de actas de reuniones de departamento, de planificaciones estereotipadas o de registrar la oralidad del profesor en la toma de apuntes de clase.

Al hacer estas reflexiones, los niños tienen la posibilidad de reconocer que las formas de saludo final no son iguales, discuten cuál de ellas convencerá a la invitada, y eligen una o más si la situación lo permite (por ejemplo: firman, hacen dibujitos, etc.).

Como podemos observar, los alumnos pueden aprender varios contenidos del proceso de escritura:

- el formato del texto: datos del destinatario, lugar y fecha, encabezamiento, frase de comienzo, cuerpo de la carta, saludo y firmas;
- el reconocimiento del nombre propio y del nombre de la escritora;
- la identificación de la oración final de saludo;
- algunas normas de puntuación o de uso de mayúsculas, etc.

Además, el maestro debe recurrir a sus propios conocimientos sobre:

- La adecuación a la situación comunicativa, noción de registro;
- el ajuste del texto al contexto entendido como el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores del intercambio (en este caso, él, los alumnos, la autora de los cuentos leídos) (Reyes, 1995);
- la escritura correcta desde el punto de vista del sistema notacional (ortografía, puntuación, signos convencionales, reglas que los relacionan);
- el uso adecuado de los tiempos verbales;
- la progresión de la información;
- el uso de coordinantes y otros recursos de coherencia.

Los niños aprenden de esta manera a usar el lenguaje. Asimismo, si hicieran este tipo de actividades, los maestros y también los estudiantes de carreras docentes tomarían conciencia de todos los conocimientos que se deben poseer para producir adecuadamente un texto y, al mismo tiempo, para guiar a los alumnos en la reflexión sobre la utilización de estos saberes.

En conclusión:

¿Qué conocimientos sobre la lengua pusieron en juego los chicos cuando le dictaron la carta al docente?

- Comenzaron a entender que la lengua es portadora de sentidos.
- Que les posibilita la comunicación a distancia.
- Que pueden expresar ideas personales, sentimientos de afecto.

- Que sus propias escrituras tienen limitaciones, que si ellos escriben, la receptora no los va a entender, por lo tanto, la carta tiene que ser escrita por el maestro, que escribe "de otra forma, como los grandes".
- Que es posible originar un texto escrito ayudándose entre los integrantes de todo el grupo clase.

Otras consideraciones sobre el tema

Un modo de dar a los alumnos orientaciones claras respecto de la lengua escrita es sistematizar las situaciones de escritura mediatizada. Es decir, luego de terminada la actividad, se deben revisar los aspectos fundamentales del texto producido. Sin embargo, los docentes que realizan habitualmente esta tarea, saben que los chicos se cansan cuando se procede a la revisión, porque todavía no perciben la importancia de esta labor. Por lo tanto, se deben priorizar los aspectos globales, los que deben aparecer para que el texto sea legible; por ejemplo: la presencia o ausencia de datos importantes, de la información relevante. Los límites en el proceso de revisión lo determinan los alumnos, sólo se puede llevar a cabo cuando la atención se mantiene, de otra manera, carece de sentido.

Estas cuestiones son objeto de discusión. En algunos casos, se discute si los alumnos deben participar en todo el proceso de escritura, si lo que ellos dictan debe respetarse o si debe transformarse por decisión grupal a través de la reflexión. Estas controversias enriquecen la práctica docente y deberían posibilitar otras, por ejemplo, la referida a si los chicos tienen que copiar o no el texto producido y qué hacer cuando no copian correctamente o cuando la copia les lleva mucho tiempo.

Particularmente, creo que la copia es oportuna cuando el escrito se expone ante un público diverso, por ejemplo, cuando los textos se incorporan al periódico mural de la escuela. Asimismo, pienso que es necesaria en casos puntuales, por ejemplo, cuando el texto mediatizado por el docente es el resultado de mucho esfuerzo, lo que habilita el hecho de conservarlo en el cuaderno o en una carpeta.

En resumen, sistematizar la actividad de escritura mediatizada implica decidir cómo se involucrarán los niños en el proceso de producción textual y cuál es el propósito de implicarlos en la tarea.

c. Los mensajes a la familia

Entre los docentes y los familiares de los alumnos existe una forma de "diálogo" que se lleva a cabo a través de notas en el cuaderno de comunicaciones. Los mensajes que se envían suelen transmitir informaciones diversas, invitaciones, pedido de materiales y solicitud de colaboración, etc. Es habitual que este escrito lo realice el docente, sin embargo, se trata de oportunidades que se deberían aprovechar para pensar entre todos acerca de la función de la escritura. Si la redacción se hace de manera conjunta, los chicos se sienten implicados y no olvidan transmitir la comunicación a sus familias.

La propuesta es que el docente comente a los alumnos lo que considera necesario transmitir, más adelante acuerdan entre todos la forma del texto, los niños dictan el mensaje, el docente escribe en el pizarrón y luego los chicos copian el texto en el cuaderno. De esta manera, se logra construir nuevos sentidos y nuevas formas de producción y circulación para estas comunicaciones (NAP, 2006).

La escritura de palabras

En general, en los cuadernos de los chicos, es posible observar la escritura de palabras sueltas al comienzo de los renglones o en fotocopias acompañadas por un dibujo. Los docentes suelen generar este tipo de actividades con la intención de que los alumnos concentren su atención en el sistema de escritura. En realidad, tratándose de la alfabetización inicial, es necesario proponer estos ejercicios, pero sería aconsejable que las palabras y las oraciones fuesen escritas en contexto. Es decir, si se produjo un texto en conjunto, como puede ser una carta, una invitación, una lista o una receta, sería oportuno extraer palabras u oraciones para escribir en el cuaderno, a la vez que se ilustra y colorea.

> La lengua escrita es portadora de significados, las palabras y las oraciones lo son cuando están contextualizadas.

Mientras los chicos aprenden a escribir palabras, se dan cuenta de que éstas significan, que se escriben linealmente, con letras sucesivas que tienen cierta correspondencia con los sonidos que se emiten al pronunciarlas. Comprenden, entonces, que nuestro sistema es alfabético, que cada palabra posee una ortografía propia, se separa del resto por un espacio y puede escribirse con variados tipos de letras.

> Tomar como punto de partida para la enseñanza el texto (leído o escrito a través del docente), las oraciones y las palabras permite que los niños logren advertir la significatividad de la lengua escrita.

Se sienten estimulados y comienzan a revisar sus propias producciones. Por ejemplo, si han escrito, ayudados por el docente, una receta, se les puede proponer que extraigan dos o tres de los elementos necesarios para la elaboración, los dibujen y escriban los nombres que les corresponden. Luego pueden leer lo que han hecho y analizar si hay algo que falta escribir o si hay que ingresar modificaciones. También se animan a escribir solos cuando se les propone enviar mensajitos afectuosos a sus maestros, compañeros o familiares, aquí suelen acompañar sus escritos con dibujos.

Cuando hablamos sobre la importancia de la escritura mediatizada por el docente, dijimos que una de las vivencias más comunes que los chicos suelen traer de los hogares alfabetizados es la de lectura y escritura de las **listas para no olvidar.**

> La escritura de listas también es oportuna cuando se quiere iniciar a los alumnos en la escritura individual de palabras, ya que ofrece contextos que les dan sentido pues los vocablos usados pertenecen al mismo campo semántico, poseen una relación de significación.

Además, se pueden hacer listas con el nombre de los personajes de algún cuento leído, con el nombre de las películas que se han visto; se busca, de esta manera, incentivar la escritura personal.

Al escribir palabras en una lista los chicos aprenden:

- a ubicar una palabra debajo de la otra,
- a dejar en blanco el resto del renglón,
- a mantener la dirección de la escritura: de izquierda a derecha,
- a escribir todas las letras que conforman cada palabra de manera lineal,
- a respetar el renglón (NAP, 2006).

Aunque parezca una actividad excesivamente simple, no lo es, son varios los conocimientos sobre el sistema de escritura que los alumnos adquieren a través de ella.

Proyectos. Una forma de escuchar, hablar, leer y escribir en el aula

Una forma de articular los tres conocimientos implicados en el proceso de alfabetización es la utilización del método de proyectos. Elegir este método supone la implementación de una forma de enseñar a fin de lograr que los alumnos se enfoquen en la utilización de conocimientos de una o varias disciplinas, los que son necesarios para solucionar los problemas y otras tareas significativas involucradas en la finalidad que se persigue.

Todo proyecto busca la obtención de un producto que debe ser concretado, en el caso de la práctica de aula, por el grupo de niños que lo lleven a cabo a través del trabajo diario, con la guía y ayuda del docente y de todos los que se sientan implicados.

Es una forma de propiciar la construcción del aprendizaje y el trabajo autónomo de los chicos que culmina en resultados reales generados por ellos mismos. Por otra parte, los proyectos pueden cambiar el enfoque del aprendizaje, lo pueden llevar desde la simple memorización de hechos hacia la exploración de ideas.

Un proyecto habitual durante los primeros años de primaria es la redacción, posterior edición y distribución de la revista del año/grado, hecho que puede originar múltiples instancias de interacciones orales y de lectura y escritura.

Durante el proceso de generación del proyecto, el maestro ayuda a los alumnos a comprender todas las situaciones problemáticas que deberán enfrentar para llegar al fin propuesto y también los guía para que elijan la mejor forma de resolverlas. A través de sus intervenciones oportunas, los chicos ordenan los pasos que deben seguir, conversan sobre la forma de trabajo e idean un plan. Luego, el docente pone a consideración del grupo todas las ideas formuladas, mejora las propuestas si éstas no son adecuadas y escribe en el pizarrón o un papel afiche lo que considera fundamental para llevar a cabo cada una de las tareas. Además, les da la posibilidad a los alumnos de estar al tanto de los roles que cada uno de ellos cumplirá en el proceso. Es decir, se planifican las tareas, se les asigna un orden y se conforman los grupos de trabajo. Cada paso que se da es una instancia de interacción lingüística, todo involucra el uso tanto de la oralidad como de la escritura.

Es muy interesante ver cómo, cuando los niños se sienten implicados en el trabajo, surge en ellos un fervor por la tarea responsable y comprenden el papel que cada uno de ellos ocupa en la consecución del resultado. Los chicos buscan soluciones mientras hacen preguntas, debaten ideas, las comunican, hacen predicciones, recolectan y analizan datos. Para cubrir sus necesidades, tratan de hallar informaciones diversas, y para conseguirlas, hojean revistas que abordan distintos temas —modas, cocina, deportes, historietas, etc.—, es decir, aprenden a manejar diferentes portadores textuales, y estas experiencias en las que se ven involucrados hacen que también practiquen la manera de manejar y emplear los recursos de los que disponen mientras desarrollan los conocimientos en el uso del lenguaje.

A veces, el maestro puede incluirse en alguna tarea y, de esta manera, los chicos perciben cómo el hecho de saber leer y escribir facilita el trabajo y se entusiasman para aprender, porque ven cómo funciona la escritura en situaciones concretas.

Todas las actividades pueden llevarse a cabo de manera grupal, aunque hay ocasiones en que la lectura y la escritura pueden realizarse individualmente. Esto supone una actitud flexible y a la vez metódica por parte del docente, quien tiene que planificar puntualmente las acciones durante un extenso período (un proyecto puede llevar más de la mitad del año escolar). Además, los contenidos curriculares aparecen en diferentes momentos y el docente no tiene que dejar pasar por alto la oportunidad de tratarlos sistemáticamente.

Por ejemplo, al establecer las secciones con las que contará la revista, y los textos e imágenes que aparecerán en cada una de ellas, surge la oportunidad de escribir en grupo, o de manera mediatizada por el docente, diferentes textos: recetas de cocina, pequeñas redacciones que comenten cuentos leídos, adivinanzas, chistes, historietas.

Durante la producción de estos trabajos, el maestro puede ir ofreciendo pautas sobre la lengua escrita, tanto en lo referido al sistema de escritura como en lo que hace alusión a los textos y a la importancia que poseen si se tiene en cuenta la posibilidad que otorgan respecto de la comunicación y la presencia de los posibles lectores, receptores ciertos de los trabajos infantiles.

En el marco del mismo proyecto, se les puede proponer a los niños realizar la portada de la revista, y elegir los íconos que distingan la parte de la revista destinada a la moda, al deporte, o aquellos que pueden acompañar los instructivos de las recetas de cocina.

En cada una de estas situaciones suelen surgir temas de conversación, instancias para producir narraciones, descripciones, escuchar argumentaciones; estrategias que los niños deben ejercitar. Asimismo, los niños pueden firmar los textos que han escrito (solos o a través del maestro), producir pequeños escritos que sean adecuados para titular alguna sección de la revista o alguna receta de cocina.

También el docente, de esta manera, logra incorporar hábitos de escucha atenta, pautas de respeto por los turnos de intercambio, la aceptación de otras opiniones, la defensa de la opinión propia.

Si los chicos eligen a uno o dos de los compañeros más hábiles para dibujar (lo que supondría una madurez no habitual a esa edad) y les otorgan la tarea de dibujar la portada de la revista, los alumnos seleccionados podrían escuchar las sugerencias de los demás, por ejemplo: "[…] yo haría una sala grande, con lápices y computadoras…", "No, yo pondría árboles y flores…", "Yo, ollas y una abuela cocinando…", todos estos comentarios deben ser tenidos en cuenta en el momento de realizar la producción final del proyecto.

Además, ésta sería una buena oportunidad para hablar sobre la importancia de los paratextos, de su adecuación al texto que acompañan y a los receptores a quienes van destinados.

Como cierre, los chicos junto al maestro reúnen los textos producidos, los leen, revisan, y conforman las secciones, piensan un nombre para la revista y editan. (El docente suele ser el encargado de hacer las copias para la difusión.)

Ya en el 2° o 3° año/grado, si se conserva la intención de seguir editando la revista, podemos pensar, también, en otra etapa del proyecto: la "venta de espacios de publicidad" para solventar los gastos que pudieran aparecer. En esta ocasión, surge una verdadera necesidad de vender "espacios de publicidad", lo que origina la oportunidad de realizar observaciones de publicidades aparecidas en soportes similares a los que se pudieran producir en el aula y propicia momentos de interacción lingüística partiendo de la imagen como referente del texto. Por otra parte, el docente puede mediatizar la lectura de los textos publicitarios y guiar la reflexión sobre el uso del lenguaje a través de preguntas referidas al objeto que se intenta vender, cómo se describe (¿cómo se dice que es el producto?), para qué se usa, quiénes lo pueden comprar.

Luego, para "vender" los espacios publicitarios, se realiza junto a los niños un relevamiento de los locales de venta de diferentes artículos relacionados con la escuela y que pueden apoyar económicamente el proyecto, así como de los comercios cercanos. Es fundamental hablar sobre lo que cada local vende (identificación genérica de los productos: alimentos, vestimentas, etc.), sobre quiénes son los posibles compradores (determinación de los receptores de los textos), sobre las cualidades del producto que se deben destacar (recursos de optimización de los beneficios que se obtendrían al comprarlos) y sobre las ofertas que se ofrecen (determinación del local).

Luego los chicos pueden escribir solos o dictar al docente los textos publicitarios; si los chicos todavía no pueden redactar de manera autónoma, éste ordena las ideas y escribe en un papel afiche el texto final.

Como vemos, a través de esta metodología, se pueden integrar los tres conocimientos implicados en el proceso alfabetizador y los alumnos aprenden sobre la lengua escrita (aspectos formales del sistema), sobre las características textuales (conocimiento del estilo del lenguaje escrito) y sobre el uso social de la escritura (conocimiento de la escritura).

Seguramente, las docentes podrán ampliar estas sugerencias, o adaptar algunas de las ya implementadas, priorizando la sistematización de los contenidos referidos tanto al lenguaje oral como al lenguaje escrito.

Propuestas de lectura

Cuando analicé los cuadernos de los chicos que cursan los primeros años de escolaridad, no me fue fácil hallar evidencias de lecturas de textos

interesantes que los atraigan y los hagan desear convertirse en lectores. En estos cuadernos no aparecían con asiduidad datos referidos a cuentos, leyendas o poemas, es decir, no había alusión a escritos atractivos, bellos, aquellos que pueden provocar extrañamiento en los niños a través de imágenes conmovedoras. Por lo general, lo que vi fueron muestras de lecturas de fragmentos de textos narrativos o de poemas, pero con la evidente intención de afianzar el aprendizaje de alguna letra o grupo consonántico.

Esta actitud en el planteo didáctico se suele justificar, como dijimos muchas veces, a través de la idea que sostiene la incapacidad de los alumnos para entender textos completos hasta que no escriben de manera autónoma. Es decir, existe una forma de pensar la lectura en la escuela como subsidiaria del aprendizaje del sistema, por lo tanto, durante los primeros años del proceso alfabetizador, los textos seleccionados suelen estar en función del objetivo antes mencionado.

Pareciera que la lectura, en vez de ser entendida como un modo de ampliar los horizontes de conocimiento de los alumnos, como una manera de vislumbrar un mundo distinto y diverso, es considerada como una forma de afianzar el dominio del sistema de escritura.

Sin embargo, estos mismos maestros suelen "dar para leer en casa" una cantidad de lecturas complementarias respecto de las cuales no hay certezas en cuanto al trabajo formativo posterior. Leer cuentos, poemas o textos no ficcionales es considerado, desde esta perspectiva, como una pérdida de tiempo. Se asume que en la escuela no hay espacios para la lectura, que esta acción se debe hacer en casa con algún adulto experto y, si no existe esta posibilidad, los chicos deberán sortear de alguna forma este obstáculo, solos, y por supuesto, no todos lo logran.

Como contrapartida, podemos encontrar algunos educadores que defienden la lectura, otorgan tiempo y esfuerzo a la selección de textos y entienden que leyendo a sus alumnos los introducen en la cultura de lo escrito.

Para favorecer el camino hacia la alfabetización de los niños, sería oportuno que todos los docentes se involucraran en acciones que faciliten la formación de lectores y contemplaran la importancia que posee la construcción de un contexto alfabetizador en el aula como manera de apoyar el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Las actividades (NAP, 2006) que se plantean a continuación, propician la lectura de materiales escritos en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros) a fin

de facilitar el encuentro de los chicos con los libros para lograr un comportamiento lector.

- Realizar lecturas mediatizadas a través del docente con la intención de favorecer la comprensión y disfrute de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos; poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos). Actividad fundamental mientras los chicos no pueden leer solos.
- Promover la reciprocidad en situaciones de lectura en las que pueden interactuar con su maestro como lector de relatos interesantes o con sus compañeros de algún año más avanzado, quienes les pueden leer textos elegidos especialmente para la ocasión.
- Guiar la exploración de algunos elementos formales tales como la tapa, la contratapa, las ilustraciones y ayudar a seleccionarlos por tema tratado o por género. Ej.: de cuentos, de historietas, de imágenes, entre otras formas.
- Motivar la intervención de los alumnos en contextos diversos, donde se escuche a otros adultos leer escritos literarios y no literarios, como la historia de vida de inventores, navegantes, científicos, así como artículos de enciclopedias.
- Originar situaciones donde se escuchen textos instruccionales, recetas, instrucciones para elaborar un objeto, a fin de propiciar la comprensión de consignas.
- Producir espacios donde los alumnos se sientan protagonistas. Por ejemplo: los maestros pueden proponer que los chicos de 2° elijan un cuento o un poema para leerlo a los del Nivel Inicial, momento que puede ser enriquecido con ilustraciones referidas al texto seleccionado que todos los demás compañeros del grupo pueden realizar. También pueden escribir sus nombres o algún pequeño texto realizando algún comentario sobre el tema o algún personaje.

En estas actividades están presentes todas las formas de lenguaje interrelacionadas; para realizarlas, los niños deberán hablar, escuchar, leer y escribir; de esta manera, el camino hacia la alfabetización se verá enriquecido.

Apéndice 3

Las áreas y el proyecto alfabetizador



Los chicos pueden aprender a leer y a escribir palabras en contexto, tales como "mamá", "uno más uno", "seres vivos", "ocho cuadernos", "la plaza de mi barrio", "mi familia", siempre que se les enseñe a leerlas y a escribirlas.



Propuestas para alfabetizar a través de las áreas

En el documento "Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización", del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2003), planteamos algunas cuestiones que pueden ser de interés para los maestros que quieren incluirse en el proyecto alfabetizador de su escuela. En primer lugar, tratábamos allí una de las inquietudes frecuentes entre los docentes respecto de la aparente imposibilidad de conciliar el proceso de alfabetización con la comprensión y producción de textos disciplinares y, en segundo lugar, sosteníamos que todas las áreas poseían un importante rol en la concreción de la alfabetización de los niños.

Es decir, todos sabemos que la mayoría de las actividades que se realizan en el aula requieren escuchar, hablar, leer y escribir. En cualquiera de las áreas, se espera que los niños realicen estas acciones de manera competente, por lo tanto, es aconsejable atravesar las distintas áreas de conocimientos con actividades de lectura y escritura que hayan sido objeto de reflexión por parte de los maestros (Tolchinsky y Simó, 2001).



> En la escuela, los chicos utilizan el lenguaje como uno de los principales instrumentos para el aprendizaje; por esto, el objetivo de la educación en general y el propósito clave de la escolaridad es el de promover su dominio integral.

Si entendemos el lenguaje *como medio de aprendizaje* (para aprender los conocimientos de las diferentes áreas) y *como herramienta de comunicación dentro del aula*, veremos la importancia que adquiere el hecho de incrementar las habilidades comunicativas de los alumnos. Al facilitar la adquisición de la lengua oral y escrita, así como la lectura comprensiva de textos específicos, se consigue que los alumnos se apropien del lenguaje y progresen en los aprendizajes de las áreas curriculares (Barnes, 1994).

Ahora bien, sabemos que durante la interacción oral, no es habitual que se planteen problemas referidos al significado de las palabras porque todos los hablantes nos hemos conectado, desde siempre, con nuevos términos y alguien, seguramente, habrá ayudado para que los incorporemos a nuestro conocimiento del mundo.

Las dificultades de comprensión suelen aparecer cuando no hemos tenido la posibilidad de vincular las palabras que desconocemos a nuestro contexto cultural y tampoco hemos tenido la oportunidad de añadirlas a nuestros esquemas de conocimiento.

Es decir, entender el significado de las palabras es lo que posibilita que un hablante las haga suyas. Por ejemplo: en Ciencias Naturales, los alumnos pueden aprender a escribir expresiones como: "El cuidado de nuestro cuerpo", o en Ciencias Sociales: "Las sociedades y los espacios geográficos", si se les ha facilitado la apropiación de estas palabras y comprenden lo que significan, el dato de la realidad que representan.




Se puede alfabetizar en cualquier disciplina a través de la comunicación, por medio del uso de signos cuyos significados deben ser negociados dentro del triángulo interactivo constituido por el docente, el alumno y los contenidos curriculares.

Es más, se logra mejor motivación si los alumnos se alfabetizan a través de significados atrayentes, que abren mundo, que permiten conocer contenidos nuevos.

Desde la primera etapa de escolarización obligatoria, suelen aparecer dificultades para incorporar actividades de lectura y escritura de textos disciplinares. Podemos explicarlas si consideramos que, durante mucho tiempo, el proceso alfabetizador estuvo enmarcado en el área de Lengua, desde una perspectiva tradicional y a través de la perspectiva que sostiene que el alumno aprende a leer y escribir exclusivamente por medio del conocimiento del sistema de la lengua escrita.

Esto nos permitiría entender las acciones de algunos docentes que:

- No se plantean la necesidad de seleccionar textos referidos a las distintas áreas partiendo de criterios de adecuación y situación. Es decir, no creen relevante el hecho de elegir textos específicos, que traten temas interesantes relacionados con cualquiera de las áreas, que sean apropiados para sus alumnos, bien ubicados dentro de la secuencia de aprendizaje y que, además, posibiliten a los niños vincularlos con sus conocimientos previos.
- Desconocen que las habilidades cognitivo-lingüísticas se concretan de manera diferenciada en cada uno de los niveles del sistema educativo y en cada uno de los campos del saber. Si bien estas habilidades (narrar, describir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar) son transversales, los docentes de las distintas áreas deberían negociar lo que esperan de sus alumnos cuando proponen actividades cuya realización exige activar alguna de estas aptitudes cognitivo-lingüísticas.




Por lo tanto, si las instituciones creen en la importancia fundamental que tiene el promover integralmente un proyecto alfabetizador, deben impulsar propuestas de aula entendidas como situaciones comunicativas concretas, a través de las cuales los alumnos escuchen los discursos específicos de todas las áreas y hablen fluidamente sobre temas dados: ámbitos auténticos donde se comprendan y produzcan textos, como por ejemplo, los expositivos-explicativos, los narrativos y los argumentativos.



El trabajo planteado de esta manera, desde todas las áreas curriculares, mejora fundamentalmente la calidad del proyecto alfabetizador.

Escuchar y hablar, leer y escribir en todas las áreas curriculares

Debemos entender que cada disciplina habla de una manera diferente sobre el mundo y los chicos sólo podrán acceder a los conceptos o ideas que contienen estos diversos lenguajes si logran descifrar los contextos en los que se insertan y negociar con los docentes sus significaciones.

Ya aludimos a esta cuestión cuando nos referimos a la construcción de significados en el aula, allí hicimos hincapié en la importancia que adquiere el lenguaje como herramienta que ejecuta la transacción de significados a través de la palabra.

En ese apartado, explicamos la función mediadora que posee el lenguaje cotidiano entre las articulaciones cognitivas de los alumnos y las del docente. Expresamos, además, que algunos maestros consiguen una apropiada aptitud oral y logran llevar a cabo las relaciones interpersonales dentro del aula de manera fluida, utilizando adecuadamente la estructura lingüística correspondiente a cada área del saber.

Sin embargo, en ocasiones, durante el desarrollo de las clases de ciencias, la interacción oral suele estar obstaculizada por acciones didácticas que

no facilitan el proceso alfabetizador. Esto sucede porque no se consideran los problemas que se pueden presentar si la mediación entre el lenguaje natural y el científico no es válida, por ejemplo, cuando se abordan temas de biología o de ciencias sociales. Asimismo, puede ocurrir que no se tenga en cuenta el tratamiento de contenidos que poseen un alto nivel de abstracción y motivan un uso lingüístico difícil.

Para integrar las áreas al proceso alfabetizador de los chicos, los maestros pueden comenzar por permitirles escuchar y hablar sobre los temas disciplinares, lo que les posibilitará entender que, muchas veces, la significación de las palabras que los maestros y los textos específicos emplean no son las mismas que ellos usan durante sus interacciones cotidianas.

En general, los docentes de áreas se consideran "enseñantes" de los contenidos que les corresponden, pero les suelen restar importancia a las diferencias profundas existentes entre el lenguaje del sentido común y el científico, diferencias que cumplen un papel crucial a la hora de facilitar u obturar los buenos aprendizajes (Galagovsky, Adúriz-Bravo, 1998).

El desarrollo de la comunicación en la clase de Ciencias —Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales— que incluye el uso del lenguaje específico de cada área, se optimiza si se enfrenta a los alumnos a una diversidad de situaciones con diferentes propósitos que promuevan hablar, escuchar, leer y escribir.

Cuando hicimos referencia a las habilidades de describir, definir, comparar, explicar, justificar o argumentar, sostuvimos que pueden ser utilizadas en múltiples situaciones didácticas para desarrollar contenidos de todas las áreas del currículum. La mayoría de los docentes advierten la necesidad de estas estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, entre otras, pero, en general, dan por supuesto el aprendizaje de las mismas por parte de los niños. Como se sostuvo anteriormente, no es habitual que dichas habilidades se desarrollen explícitamente en la escuela. Por lo tanto, el primer paso ha de ser el de acordar con los alumnos lo que significa cada una de ellas en determinada área del conocimiento, iniciándolos en la escucha de

estas habilidades comunicativas producidas oralmente o a través de la lectura mediatizada de textos específicos.

Luego, al originar situaciones que posibiliten la interacción oral del docente y sus alumnos y de éstos entre sí, estas habilidades se adquieren y desarrollan, habilitándolos para un mejor desempeño en las áreas.

De la misma manera, el planteo de actividades de lectura y escritura en todas los campos del saber, amplía los conocimientos y promueve el proceso alfabetizador.

Es tarea de la escuela ofrecer variedad de libros y revistas que permitan a los alumnos iniciarse en la escucha atenta de textos leídos por el docente, que se refieran a diferentes ámbitos del conocimiento, adecuados a la edad y con información que les resulte atractiva y novedosa para:

- promover el interés en las temáticas propias de las Ciencias,
- despertar curiosidad por los diferentes contextos,
- impulsar la formulación de preguntas e interrogantes acerca de cuestiones matemáticas, temas referidos a animales y plantas o hechos relacionados con personas y lugares, quizás muy diferentes de los que conocen, y que de otro modo tal vez nunca llegarían a conocer.

Que los niños lean y escriban en todas las áreas es la razón de ser de la escuela y lo que le da sentido a la tarea docente.

A continuación, propongo algunas actividades para diferentes campos disciplinares, a través de las cuales recupero prácticas que han dado resultado y que cada docente podrá reestructurar de acuerdo con las características de sus alumnos y en relación a las actividades que habitualmente realice.



Si consideramos que alfabetizar en Matemática es enseñar aquellos conocimientos y habilidades básicas que puedan ser aplicados en diversas situaciones y contextos, el accionar didáctico debería tender a lograr este fin. Es lo mínimo indispensable para que los alumnos consigan desempeñarse en situaciones matemáticas o susceptibles de ser matematizadas[1], o para que puedan seguir asimilando nuevos contenidos o conceptos matemáticos en el futuro.

Todos los chicos pueden adquirir la capacidad de identificar y comprender el rol que juega la matemática en el mundo a fin de tener la posibilidad de emitir juicios bien fundamentados y cubrir las necesidades de sus existencias como ciudadanos constructivos, interesados y reflexivos.

Una capacidad crucial, implícita en esta noción de alfabetización matemática, es la habilidad para identificar, formular, resolver problemas e interpretar las soluciones de los mismos por medio del uso de la matemática, dentro de una serie de situaciones y contextos.

Para lograrlo, como dijimos antes, **el lenguaje natural o cotidiano tiene que poder ser traducido por los chicos al lenguaje simbólico/formal, sólo de esta manera podrán entender enunciados, y expresiones que contienen símbolos y formas; y resolver operaciones y realizar cálculos**.

Respecto del uso o no de materiales "concretos", en general, los chicos pueden elegirlos en función de sus necesidades. Veremos alumnos que emplean los dedos, marcas sobre papel, palitos o tapitas para trabajar con cantidades durante los primeros años de escolaridad y otros que ya pueden emplear números. Mediante la consigna, el maestro puede pedir los materiales (tapitas, palitos) y colocarlos en una caja que todos puedan utilizar

1. Según PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos) OCDE-UNESCO, 2006.

cuando necesiten hacerlo, lo que supone dar un importante papel a las consignas, dado que sintetizan las condiciones para la resolución del problema (NAP, 2006).

Los chicos podrán, de esta manera, buscar su propio modo de solución, su personal camino de representación, lo que les servirá de base para lograr la forma convencional de una determinada noción matemática adecuada a la situación que intentan resolver.

En el apartado referido a las propuestas para la producción escrita, comentamos la importancia que tenían las situaciones cotidianas en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Por ejemplo, la toma de asistencia podría dar la posibilidad de escribir los números que sean necesarios para indicar la cantidad de alumnos presentes o ausentes. De la misma manera, es posible inventariar los materiales que hay en el aula, los libros de la biblioteca, los elementos que se necesitan para actividades plásticas; y averiguar cuántos de éstos se necesitan para organizar un trabajo grupal en el aula, y para tomar decisiones si no alcanzan para todos.

Asimismo, el maestro puede elaborar una banda numérica, una tira de cuadraditos con los números de la serie escritos en orden desde el número 1, que se puede extender al comenzar el año por lo menos hasta 30, y que es de utilidad cuando los chicos necesitan consultar si no saben cómo se escribe determinado número. Es decir, pueden recurrir a ella para relacionar la palabra número con su signo correspondiente. Así, cuando un alumno quiere saber cómo se escribe el 18, se acercará a la banda (que puede estar en la pared del aula) y podrá efectuar un conteo —empezando desde el 1 o desde un número conocido— y establecer una correspondencia entre cada palabra-número de la serie oral con un casillero hasta arribar al número buscado. En este contexto, los alumnos producen escrituras, tanto gráficas como numéricas y favorecen el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

En general, sabemos que en una clase tradicional de Matemática, la comunicación suele estar presente en ocasiones puntuales: la explicación inicial del docente, la consigna del ejercicio o enunciado del problema, las operaciones que se presentar para su resolución, el texto (con o sin números) que los alumnos escriben como solución del ejercicio, las explicaciones adicionales del docente y, finalmente, la corrección, en la comparación entre ese texto y la "solución característica".

Es decir, planteado un problema, los chicos intentan resolverlo sin pensar en el enunciado, solamente buscan entre las operaciones dadas la que

deben “usar” y en ocasiones, es el maestro el que solicita que la encuentren y espera que resuelvan el problema sin dificultad.

En realidad, esto se puede modificar si se les pide a los alumnos que lean el enunciado, lo que pone sobre el tapete la cuestión de la lectura en toda su dimensión.

¿Cómo conseguir que lean y entiendan el problema? Sabemos que ellos se deben hacer una representación mental de la situación, una imagen que les dé la posibilidad de pensar una forma de solucionarla. Para lograrlo, se puede procurar la variación de los enunciados, incluir ilustraciones adecuadas, realizar pequeños relatos que ofrezcan los datos de formas claras pero diferentes cada vez. Estas modificaciones les pueden dar la oportunidad de interpretar el problema y tomar una primera decisión autónoma para resolverlo.

Es un planteo didáctico alternativo, una clase organizada de otra manera, donde la comunicación se vea fortalecida a través del uso adecuado y personal del lenguaje por parte de los chicos.

Otras propuestas

Las acciones de aula que planteo a continuación ya han sido experimentadas por docentes del área con resultados apreciables y se enmarcan en una perspectiva constructiva respecto del conocimiento matemático.

- Realizar visitas a comercios a fin de promover que los alumnos **"lean" información matemática**. En estos contextos los alumnos reconocen los distintos usos de los números que aparecen en carteles de precios, horarios del comercio, números para ser atendidos, etc.
- Proponer, a partir de esta salida, la organización de un comercio simulado. La realización de las actividades habituales que se llevan a cabo en dicho lugar llevará a los alumnos a **"escribir"** para comunicar o registrar cantidades, completar listas o carteles con precios, facturas, cheques.

La situación contextualizada de compra y venta permite trabajar sobre **distintos significados de las operaciones de suma y resta** con los números naturales. Por ejemplo:

a. calcular el costo total de una compra (unir),
b. determinar cuánto dinero quedó después de hacer una compra (quitar),

c. cuánto más o cuánto menos cuesta un producto que otro (diferencia),
d. determinar si es posible agregar un artículo más a la compra sabiendo que
e. se dispone de una cierta cantidad de dinero (complemento).

De esta manera, los alumnos pueden incrementar el **sentido de estas operaciones matemáticas**. A través de la resolución de distintas situaciones, logran:

- manejar el dinero de manera efectiva, pagando, dando vueltos o realizando canjes entre monedas y billetes con el dinero confeccionado para tal fin,
- resolver distintas situaciones sin necesidad de utilizar las operaciones matemáticas en el sentido convencional, valiéndose de una **gran variedad de procedimientos y diversas representaciones, incluida la numérica**.

A partir de estas acciones, los maestros pueden proponer el análisis de los diferentes procedimientos y sus soluciones teniendo en cuenta que cada alumno resuelve según los conocimientos de los que dispone. Además, esta instancia, ofrece la posibilidad de que los alumnos **produzcan representaciones, interpreten las construidas por otros y las confronten con la notación convencional**.

Durante la clase, los educadores apoyan a los alumnos cuando:

- los ayudan a reconocer y seleccionar los datos que se deben usar para resolver una situación problemática planteada. También escriben estos datos en el pizarrón si los chicos todavía no pueden hacerlo;
- al formular cálculos, los guían hasta que identifican cuál es la pregunta que cada uno intenta responder;
- analizan las preguntas en función de si se pueden o no responder a partir de los datos con los que se cuenta;
- los asisten a fin de que logren plantear preguntas a partir de determinados datos dados.

Paralelamente al trabajo desplegado que se orienta a la construcción de significados del lenguaje matemático, los docentes promueven la construcción de una serie de cálculos mentales orientados a:

- la memorización de ciertos repertorios,
- la construcción de una variedad de procedimientos que se pueden utilizar para la resolución de cálculos más complejos.

Las tareas anteriores de exploración, búsqueda y trabajo sobre diversos temas posibilitan que los alumnos anoten en sus cuadernos: a) gran cantidad de palabras que representan el lenguaje matemático, b) otras que son de uso cotidiano. Además, permiten reflexionar sobre la forma de escribirlas, sobre sus funciones y significados.

En toda tarea de cierre se propone la realización de una sistematización general que permita a los niños usar todas las palabras aprendidas en situaciones comunicativas orales, leerlas con fluidez y escribirlas correctamente.

Sabemos que en las clases de Matemática se suele preferir la comunicación oral a la escrita, lo que trae como consecuencia una dificultad al momento de escribir. Por lo tanto, se sugiere que **el docente guíe o mediatice** (si los alumnos no han alcanzado la escritura autónoma) **el registro escrito de las palabras o conceptos trabajados como una manera de concluir la tarea y posteriormente, los chicos lo copien**.

Es importante que los docentes reflexionen acerca del **carácter activo de esta situación de copia**, **que no es una mera reproducción mecánica, sino que es el producto final de una búsqueda personal y de un trabajo conjunto**.

Para que todas estas actividades se integren al proceso alfabetizador, mientras el docente realiza el registro escrito, debería ir comentando las particularidades de la lengua escrita. Por ejemplo, hacerles ver la orientación de la escritura, las convenciones que se deben respetar (la mayúscula al comenzar las oraciones, los signos de puntuación, la separación de las palabras, etc.). Luego, es aconsejable que les lea lentamente el texto que escribió a medida que señala cada una de las palabras que lo constituyen. **Ésta es una forma de lograr que los alumnos reconozcan el estilo del lenguaje escrito e identifiquen la diferencia con la lengua oral**.



También en las clases de Ciencias Sociales los niños deberían poder participar en diversas situaciones que impliquen hablar y escuchar (preguntar y responder, comentar, relatar, intercambiar información, opinar, explicar, comparar, etc.), leer y escribir, acerca de aspectos de la vida de las personas en diversidad de contextos cercanos y lejanos a la experiencia cotidiana del niño, del pasado y del presente, para enriquecer sus representaciones acerca de las sociedades.



Este "hablar Ciencias Sociales" está fuertemente orientado por las intervenciones que realiza el docente, quien puede realizar preguntas para que los niños:

a. reconozcan en los casos e historias presentados diferentes actores sociales y sus intencionalidades,
b. establezcan relaciones entre variables,
c. realicen comparaciones,
d. identifiquen cambios y/o continuidades.

Del mismo modo, las horas dedicadas a la enseñanza del área podrían ser una buena oportunidad, por ejemplo, para escuchar narraciones sobre hechos que se consideren importantes dentro de la comunidad donde viven los niños o relatar situaciones que reflejen ambientes rurales o urbanos actuales, comentarlas y compararlas a fin de ampliar el conocimiento del mundo de los chicos.

La narrativa, por sus características, les permite comprender mejor la realidad pasada y presente, ya que les posibilita situar a los protagonistas en un tiempo y un espacio, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrarles un sentido.

Si se toma un eje, por ejemplo, la época de 1950: "Cómo jugaban mis abuelos" *(o adultos mayores cercanos a los chicos), el maestro puede*:

- Trabajar en cada clase algún aspecto particular de la vida familiar en esa época.
- Presentar, por ejemplo, una narración oral que refleje cómo se modificaron muchos de los juegos a partir de la desaparición, en algunos casos, de los campitos para jugar a la pelota o de la creación de los edificios de departamentos.
- Registrar en afiches los comentarios que realizan los niños acerca de aspectos que les llaman la atención y colocarlos en algún lugar visible del aula.
- Utilizar estos escritos como disparadores para iniciar la búsqueda de información y volver sobre ellos a medida que los alumnos avancen en el conocimiento del tema.
- Acompañar los relatos con un **banco de imágenes** que permita a los alumnos vincularlos con otros aspectos que hagan referencia, por ejemplo, a las horas que se le destinaban al juego antes de la aparición de la televisión. Utilizar fotografías o pinturas de época que reflejen escenas infantiles dentro de la vida familiar.
- Organizar a los niños en grupo y proponer el análisis de las imágenes a fin de que logren reconocer ciertos indicadores que permitan caracterizar la época elegida, por ejemplo: vestimenta de grandes y chicos, mujeres y varones, etc.

Otro recurso potente para conocer aspectos de la vida cotidiana en el pasado reciente es recurrir a los testimonios de los protagonistas. Para ello, el docente puede planificar, junto con sus alumnos, una invitación a los abuelos o personas mayores. Puede proponer en ese caso, **realizar una entrevista** para conocer, a través de sus protagonistas, acerca de los tipos de juegos que se llevaban a cabo antes e identificar los que todavía persisten entre los niños actuales. Antes de comenzar una actividad como ésta, los alumnos deberían poseer conocimientos previos basados en situaciones didácticas oportunas.

Sería aconsejable que los chicos ya hayan realizado:

- Encuestas sencillas entre los compañeros de clase. El docente puede dar dos o tres opciones para que los alumnos seleccionen una de ellas e indiquen sus preferencias sobre: comidas favoritas, equipos deportivos preferidos, programas de televisión más vistos, entre otras posibilidades.

- Registro de los datos surgidos del sondeo: como se trata de niños que todavía no escriben de manera autónoma, dos de ellos, con ayuda del docente, pueden realizar un cuadro de doble entrada sobre un papel afiche donde consten los nombres de todos los integrantes de la clase (esto sí lo escriben solos) y las opciones dadas sobre un tema. Luego se marca con una cruz la respuesta correspondiente a cada uno de los encuestados.
- La explicación sobre el porqué de sus decisiones, se los alienta así, de manera incipiente a tener conciencia de su opinión y a respetar la de los otros.

Desde el 2° año, los alumnos deberían estar acostumbrados a:

- Participar en intercambios de ideas con toda la clase sobre: a) textos leídos por el docente o por ellos, b) escritos mediatizados por el docente o producidos por ellos.
- Iniciar y encadenar series de preguntas para hallar un significado de tal forma que aprendan qué clase de información surge de determinado tipo de pregunta.
- Exponer sus puntos de vista. La conciencia que se tenga sobre las opiniones propias origina la sensibilidad para comprender la de otros.
- Tomar nota, ejercitar la escritura a través del registro breve de información adecuada a cada actividad.
- Escuchar al docente entrevistando a uno de los alumnos y demostrando qué sabe de él y cómo lo sabe. De esta forma se evidencia que cada individuo sabe algo que interesa a los demás.
- Fundamentar, de manera simple y natural el porqué de la elección realizada entre las opciones dadas.

Al respecto dice D. Graves:

"El arte de la entrevista es el arte de aprender a aprender de las demás personas. Sin embargo, las escuelas raramente dan las estrategias para aprender de los otros. Hoy más que nunca se debe estar atento a aprender de las personas que saben cosas, y hacerlo por todos los medios y en todas las oportunidades posibles. Es una de las principales herramientas de crecimiento de

las que dispone el que no sabe, aprender de los demás no debería quedar afuera del currículum escolar" (Graves, 1992b).

Es posible, entonces, intentar que los niños comprendan la importancia que tiene la selección de algunos aspectos a indagar durante la visita de las personas invitadas, lo que supone dedicar tiempo escolar para enseñar a realizar preguntas pertinentes referidas a un tema en particular. Luego, el docente las puede **escribir en el pizarrón o en un afiche** y proponer agruparlas teniendo en cuenta las que tratan temáticas similares. Por ejemplo, preguntas referidas a:

- los juegos y juguetes,
- la escuela y útiles escolares,
- la vestimenta que usaban para jugar o para ir a la escuela, etc.

Posteriormente, el maestro puede avanzar en la **selección** de las mejores preguntas para que sean formuladas a los entrevistados.

Estas propuestas de enseñanza resultan valiosas desde el punto de vista del aprendizaje de procedimientos de indagación por tratarse de un conocimiento que los niños no adquieren por sí mismos y son igualmente valiosas desde el punto de vista de la alfabetización ya que permiten conversar sobre temas significativos y de estudio, llegar a acuerdos y elaborar, con la mediación o guía del docente, pequeños textos.

A través de estas actividades, los alumnos adquieren conocimientos acerca de la funcionalidad de la lengua escrita, de las estrategias que se ponen en juego para escribirla y simultáneamente, reflexionan acerca del sistema de escritura.

Ya que el trabajo con fuentes orales para conocer acerca del pasado resulta insuficiente, el docente suministra otro tipo de fuentes de información para que los niños analicen.

- Presenta **textos informativos breves** que relaten episodios costumbristas de la vida cotidiana en el período elegido.

- Realiza una lectura comentada en voz alta durante la cual efectúa intercambios orales con los alumnos, abriendo un espacio para que los niños formulen interrogantes o comentarios.
- En un momento posterior, solicita que lleven fotografías actuales de eventos familiares similares o de escenas ocurridas en el espacio público, con la intención de efectuar comparaciones entre el pasado y el presente.

Con este tipo de propuestas, el docente facilita la construcción de nociones referidas a los conceptos de cambio y continuidad de las sociedades y **los puede registrar a través de una línea de tiempo**.

> La construcción de **líneas de tiempo es un modo de registrar los cambios y continuidades**, por lo tanto, el docente puede proponer la construcción conjunta de una línea de tiempo en un lugar visible del aula, de un tamaño considerable con el propósito de que pueda ser enriquecida con textos e imágenes. Allí los alumnos pueden colocar algunas de las fotografías familiares de la época en estudio, incorporar otras actuales que reflejen distintos aspectos de la realidad social, que den cuenta de cambios y continuidades entre las dos épocas representadas.

Se sugiere completar la tarea con **producciones de textos descriptivos breves** que caractericen el período estudiado, realizado conjuntamente entre alumnos y docentes.

Se puede enriquecer el planteo de cierre a través del análisis de objetos de uso doméstico, juegos y juguetes o útiles escolares. Los alumnos pueden traer de sus casas algún objeto familiar característico de la época en estudio. Si se trata de juguetes, por ejemplo, se les da la oportunidad de comprobar con qué materiales están hechos (madera, metal), analizar el tipo de juegos que propician (individuales, colectivos, reglados o no), imaginar los ámbitos en los que se jugaba con los mismos (en la casa, en la calle, etc.).

Luego el docente puede sugerir la **confección de tarjetas (fichas técnicas) para cada uno de los objetos**. En las mismas, los alumnos con

la ayuda del docente, pueden **escribir los datos necesarios para identificar de qué objeto se trata, de qué material está hecho (trompo de madera, muñeca de trapo) para qué se lo utilizaba, a quién le pertenece o pertenecía**.

El registro de la información obtenida podría ser copiado[2] **por los niños en sus cuadernos a fin de conservar la información que puede ser consultada por alumnos de otros cursos**.

La organización de una jornada de juegos, recreando la infancia en el período estudiado o la realización de un museo (muestra) de objetos antiguos, puede constituir el cierre de la propuesta de trabajo a partir de este contexto histórico.

Siempre se debe respetar la sistematización de lo enseñado. Cuando se ha terminado de desarrollar un tema, es necesario realizar esta sistematización a través de la escritura de algunos conceptos fundamentales. Los maestros deben hacerse cargo de esta escritura cuando los niños aún no leen ni escriben de manera autónoma. Es decir, los alumnos dictan al docente y éste guía la formalización de las ideas sobre el tema en cuestión, escribe en la pizarra o en un papel afiche lo expresado por los niños a fin de que quede consignado el trabajo realizado. Posteriormente, los alumnos ya alfabetizados copian en el cuaderno de clase.



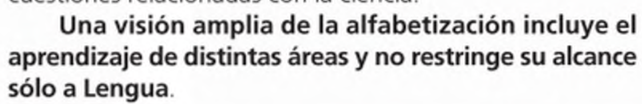
CIENCIAS NATURALES

Para promover un proyecto alfabetizador en las instituciones escolares, sería conveniente la presencia efectiva de las Ciencias Naturales desde los primeros años del nivel primario. Digo esto porque la carencia respecto de la carga horaria destinada efectivamente a la enseñanza de las Ciencias Naturales se evidencia en los cuadernos de los chicos. Los maestros sostienen, como ya comentamos, que sólo pueden enseñar a leer y a escribir en la clase de Lengua e intentan ganarle tiempo al tiempo a fin de lograr este objetivo. Por lo tanto, durante el 1° año, raramente aparece alguna alusión a los conocimientos referidos al mundo natural y, cuando así sucede, es a través de fotocopias recortadas que los niños deben colorear luego del

2. Esta situación de copia no es una mera reproducción mecánica sino el producto final de una búsqueda personal y de un trabajo lector.

reiterado ejercicio de “unir con flechas” los elementos referidos a los temas que se estén trabajando.

Sin embargo, es mediante esta disciplina que los chicos pueden ampliar y mejorar sus procesos de alfabetización. Todos los niños deberían estar en condiciones de indagar sobre distintos aspectos del mundo en que viven, de poder informarse acerca de cuestiones que afectan la calidad de vida y el futuro de la sociedad y de interesarse en cuestiones relacionadas con la ciencia.



Una visión amplia de la alfabetización incluye el aprendizaje de distintas áreas y no restringe su alcance sólo a Lengua.

Es habitual que en las aulas, los conocimientos científicos se transmitan con la intención de que los chicos los retengan, al menos, hasta que se los evalúe; de esta manera surgen comprensiones superficiales y, a veces, erróneas. En realidad, es posible pensar otro tipo de actitud respecto de la enseñanza de las ciencias a través de la cual se pueda instalar el proceso de construcción de las ideas como eje de la enseñanza. Los alumnos pueden entender el significado de los conocimientos científicos si los involucramos en situaciones que se lo permitan.

Los chicos poseen ideas sobre el mundo natural antes de ingresar a la escuela, cuando los maestros aceptan que las confronten con otras diferentes y las reconstruyan están dando la posibilidad de que logren cambiarlas o afianzarlas según corresponda. De esta manera, los docentes favorecen y cimientan el camino hacia la comprensión de ideas más complejas, facilitan el proceso alfabetizador.

Ya comentamos la importancia que posee el lenguaje como herramienta de conocimiento y como eje de la comunicación en el aula; asimismo, en las clases de ciencias, para que los alumnos construyan conocimientos consistentes, tienen que tener la oportunidad de hablar, dialogar con sus maestros, indagar, realizar preguntas y razonar adecuadamente, es decir, tienen que poder compartir las ideas propias, ser capaz de defenderlas y cuestionar las de sus compañeros.

Enseñar ciencia supone no sólo trabajar con experimentos, observar, plantear hipótesis, combinar variables, sino que implica tener la posibilidad de expresar las ideas: describir animales o fenómenos, definir, explicar, escribir informes.

Además, los conocimientos científicos se "empaquetan" para ser comunicados a través de signos de distintos tipos: palabras, nomenclaturas específicas, dibujos, expresiones matemáticas. Cuando los chicos se inician en este tipo de conocimientos, tienen que apropiarse de estos lenguajes científicos ya construidos para poder entender lo que se les enseña.

En las clases de Ciencias Naturales usamos el lenguaje:

- como un instrumento que posibilita la creación de un mundo figurado, hecho de ideas o entidades, no de cosas. Son los modelos y conceptos científicos;
- como base de la interacción en el aula cuando los alumnos exponen sus ideas, contrastan diferentes explicaciones, acuerdan la más adecuada en función de los conocimientos del momento;
- como forma de que los alumnos reconstruyan su experiencia con el mundo físico y elaboren **descripciones, explicaciones, justificaciones y argumentaciones** que les sirvan de base para producir **informes**, en el marco de una interacción con sus compañeros y docentes.

> Es decir, enseñar a pensar desde una cultura científica significa que los chicos puedan hablar, escuchar, leer o que les lean, escribir o que mediaticen sus escritos, sobre temas explicados durante la clase y que, además, puedan hacer.

Por consiguiente, los niños deberían ser capaces de expresar en forma oral y escrita su manera de entender los experimentos, objetos, hechos y fenómenos del mundo para poder evaluar sus intervenciones y posteriormente adecuarlas a la forma de verlos desde la ciencia.

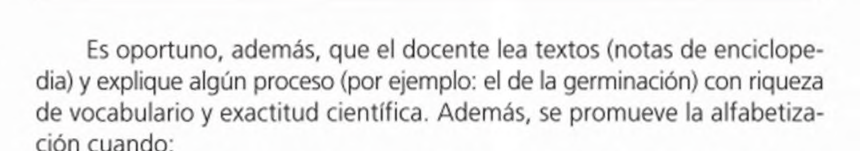
Los alumnos, en general, evidencian dificultades para cumplir con las demandas escolares cuando tienen que hablar o escribir textos referidos a un objeto o fenómeno porque:

- desconocen sus rasgos característicos, por lo tanto, no logran producir **descripciones**;

- la imposibilidad de seleccionar sus peculiaridades o variables más significativas les obstaculiza la exposición a través de **explicaciones**;
- la falta de experiencia en la realización de **informes**, originada por el escaso contacto con esa clase de textos, ya que raramente los leen, o los escuchan mediatizados por el docente;
- la ausencia de un marco referencial o la impericia para vincular las opiniones respecto del objeto o del fenómeno en cuestión, les impide **argumentar**.
- Habitualmente, estas trabas expresivas se originan porque los chicos no saben qué y cómo preguntar, tampoco saben registrar los datos, si los han obtenido, ya que raramente han ejercitado estas acciones.



Para impulsar la alfabetización científica inicial en relación con el lenguaje, es preciso plantear situaciones interactivas a través de las cuales los niños empiecen a dar sentido a las experiencias realizadas con objetos o fenómenos, a usar palabras nuevas o a utilizar palabras conocidas atribuyéndoles nuevos significados, lo que supone iniciarlos en el complejo proceso de elaboración y construcción de las nuevas entidades científicas.



Es oportuno, además, que el docente lea textos (notas de enciclopedia) y explique algún proceso (por ejemplo: el de la germinación) con riqueza de vocabulario y exactitud científica. Además, se promueve la alfabetización cuando:

- se promueven conversaciones informales entre alumnos sobre temas de ciencias;
- se tienden puentes entre el lenguaje coloquial y el lenguaje científico. Los alumnos entienden mejor si se les explica en lenguaje coloquial, pero la educación científica implica la necesidad de que éstos vayan incorporando los términos científicos;
- se enfatiza el hecho de que la ciencia es una forma de hablar sobre el mundo: sobre experiencias familiares y no familiares que nos permite establecer relaciones entre ellas de manera novedosa. Y esta

forma de hablar no es más compleja que otras y no requiere una capacidad especial;

- se discuten las ideas previas de los alumnos sobre cada tema a tratar: los chicos deben ver las similitudes y diferencias entre la forma en que se habla de un tema desde el sentido común y desde la ciencia.

Para introducir paulatinamente la "escritura científica": un **registro de observación**, un **informe**, un texto argumentativo sencillo, los chicos pueden prepararse desde el Nivel Inicial para realizar actividades como las siguientes (Graves, 1992b):

- Tomar un punto de referencia y observar durante diez minutos (observación a corto plazo)[3], por ejemplo, la cantidad de pájaros que pasan por el espacio observado, o el número de personas que pasan por la vereda (sitio demarcado). Cuando ya han obtenido los datos, se los dictan al docente, quien los escribe bajo el formato de **informe**, usando una tabla o gráfico. Se archiva el escrito en una carpeta para que la información esté a mano y se la pueda seguir usando en días sucesivos.
- Utilizar los datos recogidos y compararlos. Por ejemplo: consultan en la carpeta el número de pájaros que anotaron el día que realizaron la observación y los comparan con el número registrado en un día lluvioso. Dictan los datos al docente, quien los escribe usando el mismo formato y luego los guarda en la carpeta.
- Observar el proceso de germinación (observación de largo plazo) cada semana y dictar la información al docente, quien registra sobre un gráfico las modificaciones producidas en la semilla. Los alumnos pueden incorporar pequeños textos relatando el proceso y escuchar la lectura que realiza el docente de lo que ellos han dictado; también pueden observar cómo éste va señalando el texto, lo que les permite reconocer las palabras y el formato o silueta del informe.

Criterio de adecuación de las actividades

Es fundamental tener en cuenta la edad y el nivel de los alumnos para referirse a la actividad que han de desarrollar. Por ejemplo, se puede

3. Medir con reloj de arena.

alternar la consigna "describir..." con la de "decir cómo es...", de tal manera que en el aula se llegue a acordar que para describir un objeto lo que se debe hacer es decir cómo es ese objeto. Esto se logra utilizando diferentes sentidos: la vista, el tacto, el oído, el gusto, el olfato; además, al describir, los niños suelen referirse a aspectos de los objetos que no son captados directamente por los sentidos, sino que se basan en los conocimientos previos que poseen, pueden agregar, por ejemplo, "para qué se usa ese objeto".

Respecto del lenguaje disciplinar

> "No se puede copiar el lenguaje científico o memorizar conceptos sin entenderlos, hace falta generar las nuevas entidades conceptuales, para lo cual es necesario un concepto un soporte de práctica que los alumnos desconocen" (Lemke, 1997).

Enseñar Ciencias Naturales supone la enseñanza del lenguaje propio de la disciplina, que no es lo mismo que enseñar la terminología científica. A veces, los maestros intentan que los chicos repitan las palabras específicas hasta dominarlas, las hacen copiar y buscarlas en el diccionario, lo cual transforma la clase en un aprendizaje de vocabulario, pero esto no significa que los niños logren entender los términos específicos.

Se aprende a "hablar ciencia" a medida que se van comprendiendo estos "modos científicos" de ver los fenómenos, al hablar y al pensar sobre ellos. El conocimiento se concibe como un espacio que incluye el lenguaje, el pensamiento y la experiencia/acción.

> "En realidad, el lenguaje científico se aprende a medida que se van comprendiendo estas 'maneras científicas' de ver los fenómenos y pensar en ellos, escuchando textos científicos leídos por el docente, pensando, hablando, leyendo o escribiendo sobre temas referidos a las Ciencias Naturales" (Izquierdo y Sanmartí, 1998).

La ausencia de autonomía que suelen evidenciar los alumnos del Nivel Inicial o el Primer Ciclo de escolaridad no los inhibe para acceder a textos completos, temáticamente ricos, vinculados con todos los significativos y relevantes conocimientos de este campo del saber. No hay que confundir

la posibilidad de escribir textos completos con autonomía, proceso que lleva tiempo de trabajo sostenido, con la posibilidad de acceder a textos completos, interesantes y representativos para los niños y para su aprendizaje.

> Cuando a los chicos se les niega la oportunidad de conectarse con textos valiosos, se subordina a su conocimiento precario de las letras y la escritura el acceso a los discursos orales, con lo cual, además, se desconoce el efecto positivo que la exposición a los textos y estilos escritos tiene en el desarrollo de la oralidad. A través de este contacto, los alumnos comprenden que la escritura implica leyes específicas de construcción, normativas, formatos y que es un proceso comunicativo, constructivo e interactivo que implica la lectura y se alimenta de ella, así como de la escucha y del habla.

Una salida hacia lo natural

Una de las actividades que es posible llevar a cabo durante el primer ciclo de escolaridad es la de organizar una salida a fin de desarrollar uno de los temas del área: la diversidad animal y vegetal.

A través del tratamiento de este tema, los chicos tienen la posibilidad de comprender los criterios de clasificación e identificación de semejanzas y diferencias entre los grupos de animales o vegetales. Estos criterios se pueden trabajar tanto desde la perspectiva morfológica como desde sus adaptaciones, comportamientos, respuestas a los estímulos.

> El objetivo de la salida es, entonces, el de ofrecer oportunidades para que los niños realicen observaciones guiadas de los seres vivos en ambientes naturales, describan sus características, hagan agrupamientos siguiendo un criterio y perciban que el mundo natural es diverso, todo lo cual supone el uso del lenguaje oral y escrito tanto cotidiano como específico del área.

✿ *Cómo preparar la salida*

Como cada momento de la salida posee objetivos y contenidos diferentes, se deben disponer variadas acciones a fin de posibilitar la continuidad ya que cada etapa se convierte en prerrequisito de la siguiente.

✿ *Antes de la salida*

El maestro elige el lugar, y para hacerlo puede tener en cuenta: la cercanía o lejanía respecto de la escuela, cómo es el ambiente que van a visitar, la presencia de un número importante de seres vivos y la identificación de antemano de los grupos a los que pertenecen, hábitos alimentarios y reproductivos, comportamientos. Esta información es importante para orientar a los chicos en la exploración y sistematización de las observaciones.

Además, para que los niños puedan interactuar entre sí, se puede instalar en el aula un ámbito de conversación sobre el tema, de esta forma, el docente logra recuperar los conocimientos previos de sus alumnos, verifica si conocen el lugar y cuáles son sus expectativas. A partir de las respuestas de los niños, el maestro escribe en el pizarrón o en un papel afiche, listas siguiendo categorías simples: plantas, animales, materiales y objetos, organizándolas en función de los nombres de los ejemplares, las características más importantes, etc. Este escrito será retomado después de la salida.

Por otra parte, estas actividades ofrecen la oportunidad, si es necesario, de dar información complementaria a fin de que los niños sepan por qué se eligió ese lugar y cuáles son los objetivos de la salida.

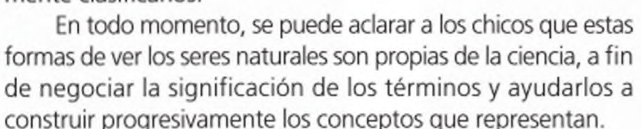
A continuación, hace un registro conjunto del plan de acción que se puede volcar en una línea de tiempo que muestre los distintos momentos de la salida y sus propósitos (qué se hará primero, cómo se va a trabajar, cuál será la última actividad, etc.). Esto se escribe en el pizarrón o en un afiche a fin de que los alumnos que todavía no escriben autónomamente, puedan copiarlo y registrarlo en sus cuadernos. Para los niños que ya saben leer y escribir, el docente forma grupos de trabajos, lee y explica la guía de observaciones y deja que ellos solos redacten los objetivos de la salida. Del mismo modo, antes de la salida ayuda a interpretar la guía y explica la tarea que se deberá efectuar una vez que regresen al aula, a partir de las observaciones realizadas (solos o en colaboración con el docente).

También se conversa con los alumnos sobre las normas de comportamiento para la salida.

Durante la salida

Los chicos observan, en una primera etapa, a través de todos los sentidos, y los que pueden, hacen registros a través de grabadores, cámaras fotográficas o de video, que serán insumos para trabajar en el aula. Estos registros permiten identificar y clasificar los seres vivos, agruparlos en plantas y animales, colocar etiquetas con los nombres correspondientes a las fotos o dibujos (solos o con ayuda del docente). Por otra parte, se puede introducir el uso de claves muy sencillas para clasificar animales vertebrados (o distintas clases de plantas), etc.

En estas situaciones, se propone un modelo de guía de observación para que los que sepan leer registren, usando una marca convencional (x), los datos que han considerado significativos.

> Es importante que el docente haga notar que estas formas de agrupar los animales o las plantas se ha realizado luego de la observación y posterior caracterización de los mismos, es decir, después de haber respondido a la pregunta ¿cómo son?, lo que les ha permitido describirlos y posteriormente clasificarlos.
>
> 
>
> En todo momento, se puede aclarar a los chicos que estas formas de ver los seres naturales son propias de la ciencia, a fin de negociar la significación de los términos y ayudarlos a construir progresivamente los conceptos que representan.

Después de la salida

Cuando los chicos vuelven de esta salida, se suelen presentar múltiples oportunidades para conversar; el maestro puede guiar estas interacciones a través de intervenciones oportunas que den la posibilidad de narrar

las experiencias, describir los seres vivos y relatar procesos de observación y búsqueda.

Como los niños ya han realizado el reconocimiento de los ejemplares recolectados, pueden sistematizar y comunicar la información recogida. En una primera etapa, leen y organizan los recursos ya mencionados (fotografías, dibujos, grabaciones, guías de observación) y luego, a través de la escritura mediatizada por el docente o de sus propias escrituras, registran en los cuadernos o en papel afiche el inventario de los animales identificados y la lista de las plantas conocidas.

De la misma manera, pueden producir breves descripciones a fin de caracterizar la diversidad observada en el lugar y corregir o enriquecer las listas elaboradas antes de la salida. A partir de esta "base de datos", se podrán establecer relaciones entre estos elementos para terminar afianzando los criterios de clasificación utilizados.

Desde el punto de vista de la enseñanza del lenguaje, todas las actividades promueven el uso de la oralidad y de la escritura. Cuando comentamos los pilares de la enseñanza de la escritura, indicamos la importancia que adquieren las tareas de producción de textos mediatizados por el docente y de palabras y oraciones en contexto. Pues bien, en Ciencias Naturales se puede beneficiar el proceso alfabetizador a partir de la realización de acciones como las siguientes:

- armar ficheros portátiles para llevar a casa y repasar, escribirlas en una libreta agenda o primer diccionario de uso personal, escribirlas debajo de ilustraciones, fotografías o dibujos utilizados durante la clase;
- pegar, sobre papel afiche, las ilustraciones de los animales conocidos durante la salida, recortar letras grandes para armar el nombre de cada animal y luego colocarlo debajo de la imagen que corresponda;
- armar un póster sobre papel madera o afiche con algunos textos breves referidos a la diversidad encontrada en el lugar visitado. Este póster puede quedar en el aula para que los chicos lean y lleven a cabo actividades de búsqueda y señalamiento cuando trabajan colectivamente sobre algún tema relacionado.



En este marco, el uso de los términos científicos por parte de los chicos va de la mano de la comprensión de lo que significan y representan. Es decir, no se pretende que los chicos aprendan "de memoria" los vocablos y las definiciones, sino que puedan explicar lo que han observado.



Durante sus intervenciones, el maestro puede leer textos científicos adecuados a la edad, fundamentales para el aprendizaje ya que en éstos suelen aparecer relatos de procesos, descripciones, ejemplificaciones y por lo tanto, los chicos optimizan la adquisición de estas habilidades cognitivo-lingüísticas, al tiempo que amplían los conocimientos apropiados para el área. Las explicaciones, por ejemplo, no surgen en los niños de manera espontánea, deben escucharlas habitualmente en boca del docente quien puede aclarar que en tal o cual momento las está utilizando.

En una segunda etapa, se puede conversar sobre ciertas conductas negativas que los niños suelen observar durante estas salidas, respecto del cuidado del ambiente y de la preservación de los seres vivos. También, es recomendable dialogar con los alumnos sobre el comportamiento del grupo durante la visita, ocasión para propiciar el uso adecuado de la lengua oral y el respeto por las opiniones emitidas.

Actividad de cierre

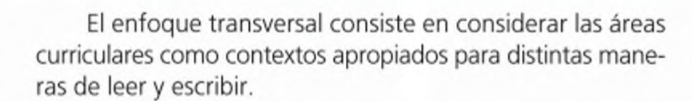
Toda la información puede ser socializada durante una jornada a la que se convoque a los padres o a los alumnos de otros cursos. De este modo, se posibilita que los niños expongan los murales, los folletos referidos al lugar visitado, las fotografías y los dibujos realizados, enriqueciendo la información con textos breves escritos por ellos o con la ayuda del docente.

Ésta es una nueva oportunidad para revisar lo aprendido e interpretado por los alumnos y rescatar las nuevas relaciones que han comenzado a establecer desde la perspectiva científica.

La secuencia de tareas propuesta presupone entender una salida como eje de trabajo. La sugerencia puede ser reestructurada por cada docente

de acuerdo con la actividad concreta que proponga a sus alumnos. No obstante, este tipo de estrategias muestra cómo el espacio otorgado al área de Ciencias Naturales se transforma en una situación comunicativa donde se posibilita la interacción oral, la escucha atenta, la comprensión y producción de textos escritos. Esto encamina a los alumnos que todavía no saben leer ni escribir, a través de pasos sucesivos hacia la adquisición de la lectura y la escritura autónoma.

El enfoque transversal



> El enfoque transversal consiste en considerar las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir.

En todos los campos del saber escolar, aparece una auténtica necesidad de comprender y producir textos, lo que no suele ocurrir en el área de Lengua. Es decir, en Lengua hay que crear la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir algunos tipos de textos, éste es el caso de los informes o índices, mientras que en las otras áreas se pueden escribir textos para cubrir demandas específicas (Tolchinsky, Simó, 2001).

Por ejemplo, los maestros de Educación Física, en múltiples situaciones deben poner a consideración de los niños las normas que regulan los juegos que llevan a cabo cotidianamente. A pesar de esto, no es habitual que se los vea dispuestos a construir estos textos durante sus clases, podrán alegar que no poseen el pizarrón en los lugares donde desenvuelven las tareas, sin embargo, pueden escribir en afiches o leer las reglas del juego de algún libro referido al deporte o juego en cuestión.

Pese a todo, los chicos suelen conocerlos porque realizan este tipo de escritos en Lengua para establecer las reglas de convivencia en el aula, sin embargo, sería de gran ayuda que los docentes de todas las disciplinas transformaran las actividades de lectura y escritura en objeto de sistematización explícita, a fin de enriquecer el proceso alfabetizador de los alumnos.

Anteriormente, cuando aludimos a las áreas, indicamos que en la mayoría de ellas, así como en Tecnología, Música, Formación Ética y Ciudadana,

durante el primer ciclo de escolaridad primaria y, muchas veces, en los años posteriores, se suele preferir la comunicación oral a la escrita, lo que trae como consecuencia una dificultad al momento de dejar en claro, por escrito, las conclusiones relacionadas con los temas dados.

Esto podría modificarse si los maestros, al sistematizar lo dado, escribieran o mediatizaran (en el pizarrón o en un afiche si los alumnos no hubiesen alcanzado la escritura autónoma) los conceptos referidos a los conocimientos construidos.

De esta manera, los chicos logran producir textos que respeten las características particulares del área (descriptivo, explicativo o instructivo) y luego consiguen leerlos lentamente; pueden, por ejemplo, ir señalando cada una de las palabras que los componen. Así, los niños perciben las particularidades del estilo del lenguaje escrito.

También es posible que se de la oportunidad de ejercitar la escritura a través de la copia en los cuadernos de los textos que se han producido como manera de concluir la tarea. Sin embargo, debemos hacer una aclaración respecto de esto. La copia no se debe plantear en todas las situaciones de aula en las que los alumnos dicten al docente sus conclusiones. Sobre todo, si los niños todavía no están alfabetizados o su alfabetización es tan incipiente que no poseen agilidad motriz y rapidez en la discriminación visual para efectuar la copia. En estas condiciones, los niños se cansan y la tarea se torna tan difícil que termina obstaculizando el proceso de adquisición de la escritura.

Es decir, sabemos que las actividades son apropiadas o no según lo que se pretende lograr a través de ellas, si las estrategias didácticas se repiten sin reflexionar sobre su oportunidad de realización, se tornan rutinarias, estereotipadas y pierden efectividad. Por lo tanto, **es el maestro el que debe adecuar la actividad de copia a las características que poseen sus alumnos**. Si éstos no están en condiciones de registrar en sus cuadernos las actividades de cierre, todos los conceptos trabajados pueden quedar escritos en afiches y utilizarse cuando los alumnos los necesiten o cuando ya sean capaces de escribirlos.



✚ Otras consideraciones

En la actualidad, es importante comprender que los maestros de Lengua no podemos ser solamente mediadores entre el sistema alfabético y el alumno, así como tampoco los docentes responsables de las áreas pueden ser simples trasmisores de definiciones e ideas científicas ya construidas. Todos debemos transformarnos, incluirnos en la gestación de un proyecto alfabetizador integral, donde asumamos, por un lado, las tareas de lectura y de escritura que iremos delegando a los niños a medida que éstos adquieran autonomía, y por el otro, el trabajo de atravesar determinado campo científico con la lógica de la didáctica escolar, sin trivializar ni banalizar los conocimientos formalizados (Chevallard, 1991).

L. Tolchinsky y R. Simó (2001) han explicado claramente los motivos que existen para justificar el enfoque transversal de la lengua, si bien estas investigadoras no los han referido específicamente a los primeros años de escolaridad, creo que pueden ser adaptados para este nivel. Las cinco razones que respaldan este enfoque son las siguientes:

1. Para facilitar el acceso a los contenidos de las distintas áreas no lingüísticas. Cuanto más trabajen los alumnos en las distintas maneras de leer, más fácil les resultará en el futuro consultar bibliografía y se podrán informar de manera más eficiente. Los textos referidos a cada uno de los campos del saber no tienen las mismas características léxicas, es decir, no utilizan el mismo vocabulario, tampoco poseen la misma forma de organizar la información. La lengua escrita se adapta al contenido, a los propósitos y a la relación entre los interlocutores, por esto cada área adquiere una manera determinada de comunicar. Si los alumnos leen y escriben textos específicos, se familiarizan con las formas de comunicación concretas y esto facilita el aprendizaje de los contenidos de todas las disciplinas.

2. Para mejorar la comprensión de los contenidos específicos referidos a los diversos campos del conocimiento. Cuando se sistematizan los temas desarrollados, los docentes y los alumnos realizan actividades de cierre en forma escrita que suponen una elaboración cognitiva. Al escribir, aprendemos de lo que escribimos, es la propiedad de la escritura como instrumento epistémico, es decir, cuanto mayor es el compromiso mental involucrado en el trabajo con el texto, mayor será el ejercicio cognitivo y su efecto en la comprensión del contenido.

3. Para favorecer el desempeño escolar. La habilidad lectora y la capacidad de redactar son observadas por los docentes de todas las áreas, sin embargo, estas habilidades son "transparentes" durante el proceso de enseñanza. Es decir, los docentes suelen ver lo positivo de leer una nota de enciclopedia, por ejemplo, pero no ven el proceso de lectura, el momento o la manera como fue leído el texto. Lo mismo sucede con la mayoría de las tareas que se piden a los chicos: resumir, subrayar, citar. Decíamos esto, también, cuando hablábamos de las habilidades cognitivo lingüísticas; se exigen, se ven, se evalúan de manera más o menos explícita, pero no se trabajan durante las clases de áreas. Sin embargo, se pueden tornar "opacas", es decir, se pueden trabajar en sí mismas cuando se las necesite en clase a fin de que no interfieran en las evaluaciones.

4. Para dar la posibilidad de reflexionar sobre las características de los distintos tipos de texto que los alumnos necesitan comprender y producir. Cuando se escribe, por ejemplo, un informe en Ciencias Naturales, se hace como medio para realizar una tarea con un contenido y propósito definidos; si lo escribimos en Lengua, lo hacemos como mero ejercicio. Por lo tanto, tiene otro valor si los chicos identifican las particularidades del texto que necesitan escribir, su formato, lo redactan con sus palabras, les dan un orden, lo revisan, realizan las correcciones ortográficas si correspondiere, a fin de cumplir con una demanda específica que le da sentido y utilidad.

5. Para preservar el contenido específico de cada una de las áreas curriculares. A través de la lectura y la escritura, se trata de facilitar la apropiación por parte de los alumnos de los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras de leer adecuadas a las distintas disciplinas. Por lo tanto, es recomendable utilizar varios textos específicos para cada uno de los campos del saber y no solamente el libro de texto del año/grado, ya que éstos pueden hacer perder la especificidad de los contenidos trabajados.

A través del análisis realizado, podemos sostener que el enfoque transversal de la lengua beneficia el desempeño de los alumnos y mejora el proceso de enseñanza de todas las áreas.

Podemos pensar una analogía para aproximar la idea de lo que significa el aporte de toda las disciplinas al proyecto alfabetizador de una escuela. Supongamos, por ejemplo, que dicho proyecto es una partitura musical y los educadores son los músicos responsables de la ejecución. Sólo se logrará

un buen desempeño de la orquesta si todos los integrantes interpretan virtuosamente, con sentido, sus instrumentos, teniendo la certeza de que lo que hace cada uno es esencial para que el conjunto funcione mejor.

Si la alfabetización se piensa como un proceso que nos incluye a todos los docentes, todos nos veremos prestigiados, no habrá áreas más importantes que otras, en todas los chicos podrán aprender a leer y a escribir, en todas podrán construir conocimientos y todas podrán ofrecer sus aportes educativos específicos e insustituibles.

El tránsito hacia la alfabetización avanzada

Como hemos visto, ya no podemos pensar la alfabetización como una etapa cuya responsabilidad se deposita en los docentes de los primeros años de escolaridad, y solamente en los maestros de Lengua, tenemos que armarnos de herramientas didácticas que nos ayuden a enfrentar la responsabilidad que supone el acompañamiento del periodo durante el cual la segunda alfabetización o alfabetización avanzada se desarrolla.

En todo proyecto alfabetizador, la articulación entre el ciclo inicial y los posteriores, implica un accionar docente preciso, una intervención adecuada, a fin de favorecer el paso que deben realizar los alumnos entre las diferentes etapas de escolaridad.

La alfabetización va más allá de saber leer y escribir, es necesario que los chicos aprendan a usar el lenguaje en formas diversas, que puedan responder a las exigencias originadas por el uso de nuevos textos y nuevos instrumentos tecnológicos. Por esto, decimos que la alfabetización avanzada sienta las bases para el manejo fluido de la lengua escrita, tanto en la producción como en la comprensión de los textos de circulación social.

Asimismo, da la posibilidad de conseguir un desempeño autónomo y eficaz dentro de la sociedad, a la vez que otorga la facultad de acceder a los diversos campos del conocimiento. Es decir, permite que los alumnos transformen las habilidades cognitivo-lingüísticas adquiridas durante la alfabetización inicial, en estrategias autogestionarias que les permitan comprender lecturas más extensas y producir textos más complejos.



Es durante la segunda etapa de escolaridad, cuando se deben consolidar los conocimientos construidos durante la alfabetización inicial a fin de ayudar a los alumnos a enfrentar las situaciones de estudio que se les exigirán cotidianamente.

Uno de los objetivos del segundo ciclo es que los chicos aprendan a estudiar, y para hacerlo, deben poner en funcionamiento acciones cognitivas complejas y diversas según el campo de conocimiento del que se trate y la etapa en la construcción del sentido en que se encuentren.

Cuando los alumnos ingresan a los grados superiores de escolaridad, todas las disciplinas les demandan estudio, por lo tanto, los docentes debemos hacer ingresar en nuestras aulas prácticas que originen, por ejemplo:

- la toma de notas,
- la elaboración de apuntes sobre los conceptos que se trabajen en clase,
- el uso de organizadores temáticos que permitan la posterior exposición oral de los temas aprendidos,
- el escrito de resúmenes a fin de producir borradores de estudio,
- el ejercicio de otras estrategias necesarias para desarrollar el proceso de alfabetización.

Tal vez, no todos los docentes estén formados para enfrentar este desafío, pero la experiencia nos dice que sólo de esta manera podremos facilitar el acceso de los chicos a la posterior alfabetización académica.

La cantidad de información que ingresa al aula a través de las distintas disciplinas nos obliga a revisar nuestros planteos didácticos; los niños tienen que aprender a buscar, y deben tener en cuenta el objetivo de la búsqueda para poder distinguir los datos relevantes de los que no lo son. Es decir, tenemos que hacer ingresar al aula diversidad de textos, sobre todo aquellos

que transmiten información, y establecer criterios de tratamiento de los mismos a fin de facilitar la comprensión y posterior producción escrita por parte de los alumnos.

Lo dicho supone una actitud crítica respecto de los textos que se trabajan en todas las áreas disciplinares, los que suelen ser esquemáticos y poco significativos, fotocopiados y muchas veces, sin la indicación de la fuente que les dio origen.

El deficiente tratamiento respecto de la lectura y escritura de textos diversos que suele observarse en algunas escuelas, obstaculiza el proceso de alfabetización y da lugar, muchas veces, al fracaso durante la escolaridad secundaria, así como puede, también, frenar el ingreso a la universidad de aquellos que intenten la continuación de los estudios. Sin embargo, se puede evitar la discontinuidad entre los ciclos educativos si todos intervenimos positivamente en su articulación.

En la actualidad, se producen continuamente situaciones que demandan competencias en prácticas letradas distintas. El contexto socio-cultural cambiante origina nuevas formas de escritura, nuevos modos de creación de los objetos culturales y todos los chicos deberían tener la posibilidad de comprenderlos. Para lograrlo, tienen que permanecer en la escuela, y la alfabetización avanzada les da esa posibilidad porque evita el desgranamiento y la repitencia. Además, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos, los capacita para seguir aprendiendo contenidos científicos cada vez más exigentes, es decir, los habilita para la posterior alfabetización académica.

Pensar la alfabetización como tránsito continuo hacia la cultura supone sostener una postura ideológica ante el tema. Implica tomar partido respecto de las dos formas de ver la enseñanza de la lengua escrita, una que avala su aprendizaje como simple técnica de decodificación y otra que la entiende como el dominio de una herramienta social, epistemológica, instrumento de ayuda que interviene positivamente en la transformación de los niños en seres críticos capaces de tener una posición firme y democrática plena.

> La alfabetización avanzada emerge, entonces, como una manera de superar las diferencias socioculturales de un país al posibilitar la participación activa de todos dentro de la sociedad.





A manera de cierre

El supuesto básico de esta propuesta ha sido el de abordar los temas relacionados con la alfabetización que he considerado más importantes, como manera de compartir fundamentos teóricos y también como forma de reflexionar sobre acciones específicas de trabajo en el aula, recursos y estrategias.

En este apartado final trataré de plantear algunas cuestiones que deberíamos pensar entre todos a fin de modificar aquellas actitudes que pueden obstaculizar el proceso alfabetizador de los alumnos.

Tenemos la posibilidad inmejorable de redefinir los espacios institucionales y reflexionar sobre las prácticas docentes con la intención de instalar el cuestionamiento sobre las propias prácticas como forma de superación. Esto es un desafío y una responsabilidad que nos atañe. Nuestras aulas podrían ser espacios donde se tornen visibles los resultados de la consideración crítica acerca del enfoque sobre la enseñanza de la lengua, de la metodología respecto del proceso alfabetizador, y de la responsabilidad que se tiene en relación con la enseñanza de las áreas en dicho proceso.

Por otra parte, los educadores somos los responsables de garantizar el derecho que tienen los chicos de acceder a los saberes imprescindibles para intervenir efectivamente en la comunidad y tenemos que obrar en consecuencia. Tal vez, una forma de hacerlo es a través de la incorporación de la alfabetización como eje prioritario dentro de los proyectos institucionales de nuestras escuelas, así como de la inclusión articulada del trabajo entre los maestros de áreas y los de Lengua y de los ciclos educativos entre sí.

A veces, la tarea sostenida, la complejidad del trabajo docente, no deja que los educadores se paren a ponderar qué es lo adecuado y qué no lo es en función de las opciones didácticas, tampoco les permite desterrar lo que se instala como rutina escolarizada. Entonces, sería provechoso que se crearan espacios que den la oportunidad de detener la marcha y mirar el quehacer del aula, las tradiciones y las innovaciones, es decir, espacios desde donde surjan gestos de revisión que permitan adecuar el saber pedagógico-didáctico al contexto donde se ejerce la profesión docente.



Para seguir leyendo

Bibliografía

Albuquerque, E. B. y **Galvao Spinillo, A.** (1997) *O Conhecimento de Crianzas sobre diferentes tipos de textos*. Psicología: Teoria e Pesquisa. Citado en: **Tolchinsky, L.** y **R. Simó** (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Horsori. Barcelona.

Alvarado, M. (1995) *El lecturón, gimnasia para despabilar lectores*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

——— (2005) *El nuevo escriturón*. El Hacedor. Buenos Aires.

Alvarado, M. y **M. Gaspar** (2001) *Trengania*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

Alvarado, M. y **A. Yeannoteguy** (1999) *La escritura y sus formas discursivas*. Eudeba. Buenos Aires.

Barnes, D. (1994) *De la comunicación al currículo*. Visor. Madrid.

Borzone de Manrique, A. M. (1994) *Leer y escribir a los 5*. Aique. Buenos Aires.

Borzone, A. (2004) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

Braslavsky, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica. México.

——— (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.

Camilloni, A.; **E. Litwin**; **C. Davini y otros** (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.

Castedo, M.; **M. Molinari** y **S. Wolman** (2000) *Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. Santillana. Buenos Aires.

Camps, A. (2003) "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". En: *Lectura Y Vida*, año 24, Nº 4. Asociación Argentina de Lectura. Buenos Aires.

———— (coord.) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Graó. Barcelona.

———— "Motivos para escribir". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura*, Nº 23. Graó. Barcelona.

Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona.

———— (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Biblioteca del aula, Graó. Barcelona.

Castedo, M. (2000) "Leer y escribir en el primer ciclo de EGB". En: **Kaufman, A.** (comp.) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. Santillana. Buenos Aires.

Cazden, C. (1986) "*La lengua escrita en contextos escolares*". En **Ferreiro, E.** y **M. Gómez-Palacio** (comps.) (1986) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. México.

Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.

Coll, S. (1987). *Psicología y Currículum*. Laia. Barcelona.

Contreras, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal. Madrid.

Daviña, L. (1999) *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Homo Sapiens. Rosario.

Edwards, D. y **Mercer, N.** (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Barcelona.

Elichiry, N. (2001) *Aprendizajes escolares*. Manantial. Buenos Aires.

Emig, J. (1971) *The composing processes of twelfth graders*. National Council of Teachers of English. Urbana, IL. Citado por: **Condemarín, M.**, **V. Galdames** y **A. Medina** (1992) "Lenguaje integrado". Documento. República de Chile, Ministerio de Educación.

Ferreiro, E. (1991) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

———— (1996) "Diversidad y Proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia". Trabajo presentado en el Congreso de la Asociación Internacional de Lectura realizado en Buenos Aires, Argentina, 1996.

———— (1997a) *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI. México.

———— (1997b) "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura". Conferencia expuesta en las Sesiones del Congreso Estudios Avanzados. Sao Paulo.

———— (1998) "Leer y escribir en un mundo cambiante". Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, en México, en 2001.

———— (2000) "Ciudadanos de la cultura letrada". En: Revista *El Monitor*, julio/2000. Buenos Aires.

———— (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

———— (2003a) "Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lectoescritura". En: Diario *Página/12*, del 29 de septiembre de 2003. Buenos Aires.

Ferreiro, **E.** (2003b) *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Ferreiro, **E.** y **A. Teberosky** (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Mendoza Fillola, **A.** (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal. Madrid.

Galagovsky, **L.** y **A. Adúriz-Bravo** (1998) *Problemas con el lenguaje científico en la escuela*. Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias. UBA. Buenos Aires.

Garton, **A.** y **Pratt**, **Ch.** (1991) *Aprendizaje y proceso de Alfabetización*. Paidós. Barcelona.

Gimeno Sacristán, **J.** y **A. Pérez Gómez** (1985) *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Akal. Madrid.

Golombek, **D.** (2005) *La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Paidós. Buenos Aires.

Gómez Alemany, **I.** (1998) "Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula". En: **Jorba**, **J.** (1998) *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis. Madrid.

Goodman, K. (1996) *La lectura y la escritura y los textos escritos*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida. Buenos Aires.

Graves, D. (1992a) *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Aique. Buenos Aires.

———— (1992b) *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*. Aique. Buenos Aires.

Gvirtz, S. (1999) *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Aique. Buenos Aires.

———— (2000) *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana. Buenos Aires.

Izquierdo, M. y **N. Sanmartí** (1998) "Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza". En: **Jorba, J.** (1998) *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis. Madrid.

Jiménez, J. y **C. Artiles** (1989) *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Síntesis. Madrid.

Jorba, J. (1998) *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis. Madrid.

Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje aprendizaje y valores*. Paidós. Barcelona.

Lerner, D. y **A. Palacios de Pizani** (1994) *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique. Buenos Aires.

Lerner, D. (2000) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México.

Kaufman, A. M. (1986) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique. Buenos Aires.

Martínez Celdrán, E. (1989) *Fonología general y española*. Teide. Barcelona.

Melgar, S. y **Zamero, M.** (2007) *Todos pueden aprender*. Documento Alfabetización. Marco teórico. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación Civil Educación para Todos. Buenos Aires.

Monereo, C.; **M. Castelló y otros** (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao. Barcelona.

Montes, G. (1999) *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica. México.

Morais, J. (1994) *L'art de Lire*. Citado en **Tolchinsky, L.** y **R. Simó** (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Horsori. Barcelona.

Naciones Unidas (2000) *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas.*

Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Paidós. Barcelona.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre papel*. Gedisa. Barcelona.

Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica. México.

Palacios de Pizani, A.; M. Muñoz de Pimentel; D. Lerner de Zunino (1994) *Comprensión lectora y expresión escrita*. Aique. Buenos Aires.

Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI. Madrid.

Reyes, G. (1995) *El abecé de la pragmática*. Cuadernos de Lengua Española. Arco Libros. Madrid.

Resnick, L. (1999) *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Aique. Buenos Aires.

Ricoeur, P. (1991) *Los caminos de la interpretación*. Anthropos. Barcelona.

Rosenblatt, L. (1991) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura en textos en contextos*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida. Buenos Aires.

Smith, F. (1988) *Compresión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas. México.

Strange, M. (1980) *Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. The Reading Teacher*. Citado por **Solé, I.** (1992) *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona.

Sulzbhy, E. y **J. Barnhart** (1994) "La evolución de la competencia académica". En: **Irwin, J.** (comp.), *Conexiones entre lectura y escritura*. Aique. Buenos Aires.

Tolchinsky Landsmann, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Pública. Barcelona.

Tolchinsky, L. y **R. Simó** (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Horsori. Barcelona.

Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Barcelona.

✚ Documentos

Dirección Nacional de Gestión Curricular; Áreas Curriculares (2007) *Documento de trabajo elaborado para la Comisión Nacional de Mejora de la Enseñanza de las Ciencias*. Ministerio de Educación y Cultura. Buenos Aires.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NAP*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

——— (2006) *Serie Cuadernos para el aula. Lengua I, II, III.*

——— (2006) *Serie Cuadernos para el aula. Matemática I, II, III.*

——— (2006) *Serie Cuadernos para el aula. Ciencias Naturales I, II, III.*

——— (2006) *Serie Cuadernos para el aula Tecnología I, II, III.*

NAP (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Serie Cuadernos para el Aula*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

UNESCO (2004) *La Pluralidad de la Alfabetización y sus implicancias en Políticas y Programas*. Documento de Orientación del Sector de Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (año2003) "Integración de las áreas en el proyecto de alfabetización". Documento emitido por el Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe sobre la base del Documento del Ministerio de Cultura Ciencia y Tecnología (2003) "Condiciones del proyecto alfabetizador; propuestas de trabajo en el aula para la alfabetización en las áreas del currículum". Buenos Aires.

El ABC de la alfabetización expone una serie de consideraciones teóricas respecto de la temática alfabetizadora así como de las múltiples facetas que, en la práctica, intervienen en el complejo camino hacia la adquisición de la lengua escrita. Plantea además una alternativa didáctica, funcional y significativa que busca incluir a todos los educadores dentro de un proyecto alfabetizador integral y permite pensar los distintos campos del conocimiento como contextos apropiados para que los alumnos lean y escriban.

En la actualidad, es importante comprender que los maestros de Lengua no pueden ser solamente mediadores entre el sistema alfabético y el alumno, así como tampoco los docentes responsables de las áreas pueden ser simples trasmisores de nociones científicas ya construidas. La alfabetización va más allá de saber leer y escribir, es necesario que los chicos aprendan a usar el lenguaje en formas diversas, que puedan responder a las exigencias originadas por el uso de nuevos textos e instrumentos tecnológicos.

A través de un continuo pasaje entre la experiencia de aula y la teoría, la autora presenta y fundamenta propuestas de trabajo orientadas, sobre todo, hacia la etapa de la alfabetización inicial, período durante el cual se sientan las bases para el aprendizaje de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura así como de los conocimientos de todas las áreas del currículum.



